

Viviane Rouiller

« Apprendre la langue de la majorité des Confédérés »

La discipline scolaire de l'allemand,
entre enjeux pédagogiques, politiques,
pratiques et culturels (1830-1990)

Quelles langues étrangères enseigner à l'école en Suisse ? Si cette question revient encore régulièrement au cœur de l'actualité, elle se pose dès le XIX^e siècle au moment où l'étude des langues vivantes, relevant jusqu'ici de modes d'apprentissage privés, fait son entrée au sein des écoles publiques, alors même que l'État devient garant de l'instruction. En Suisse romande, c'est l'allemand, idiome de la majorité des Confédérés, qui tire son épingle du jeu en devenant durablement la deuxième langue vivante la plus enseignée après le français, langue maternelle. Toutefois, sa place au sein de l'instruction publique lui sera encore régulièrement contestée et sera sujet à bon nombre d'adaptations.

Par une démarche d'histoire sociale et culturelle reposant sur une variation des niveaux d'analyse et des échelles d'observation, cet ouvrage retrace l'évolution de la discipline de l'allemand dans les cantons de Genève, Vaud et Fribourg entre 1830 et 1990. Il étudie les finalités plurielles qui lui sont rattachées – formative, pratique, culturelle et nationale – et la manière dont celles-ci se complètent ou s'opposent en fonction des contextes, des acteurs et publics scolaires. Sur la base de discours émanant de différentes sphères, des savoirs à enseigner au sein des manuels scolaires d'allemand et des dynamiques circulatoires ayant contribué à l'évolution de la discipline, il identifie les différentes forces à l'origine des adaptations successives de cet enseignement. L'ouvrage montre les écarts perceptibles entre les ambitions affichées et les réalisations effectives au sein du champ éducatif, mettant en exergue une dialectique entre des enjeux à la fois internes et externes à la sphère scolaire.

Viviane Rouiller est post-doctorante à l'Université de Genève, membre de l'Équipe de Recherche en Histoire Sociale de l'Éducation (ERHISE). Ses recherches couplent une approche transnationale et historico-didactique ; elles portent sur l'histoire sociale et culturelle de l'enseignement des langues étrangères et de l'espéranto aux XIX^e et XX^e siècles.

« Apprendre la langue de la majorité des Confédérés »

Exploration

Recherches en sciences de l'éducation

La pluralité des disciplines et des perspectives en sciences de l'éducation définit la vocation de la collection Exploration, celle de carrefour des multiples dimensions de la recherche et de l'action éducative. Sans exclure l'essai, Exploration privilégie les travaux investissant des terrains nouveaux ou développant des méthodologies et des problématiques prometteuses.

Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education, publiée sous la direction de Rita Hofstetter, Isabelle Capron-Puozzo, Bernard Schneuwly et Bernard Wentzel.

Viviane Rouiller

« Apprendre la langue de la
majorité des Confédérés »

La discipline scolaire de l'allemand,
entre enjeux pédagogiques, politiques,
pratiques et culturels (1830–1990)



PETER LANG

Bruxelles • Berlin • Bern • New York • Oxford • Warszawa • Wien

Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Nationalbibliothek »
« Die Deutsche Nationalbibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche
Nationalbibliografie »; les données bibliographiques détaillées sont disponibles
sur Internet sous <http://dnb.d-nb.de>.

Publié avec les soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Réalisation couverture : Didier Studer, Peter Lang AG.

ISSN 0721-3700 br.

ISSN 2235-6312 eBook

ISBN 978-2-8076-1653-0 br.

ISBN 978-2-8076-1654-7 eBook

ISBN 978-2-8076-1655-4 EPUB

ISBN 978-2-8076-1656-1 MOBI

DOI 10.3726/b17403

D/2020/5678/52

PETER LANG



Open Access: Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence
Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0.
Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet [https://
creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Cette publication a fait l'objet d'une évaluation par les pairs. © P.I.E. PETER LANG s.a.
Éditions scientifiques internationales Brussels, 2020 avenue Maurice, B-1050 Bruxelles,
Belgiumbrussels@peterlang.com ; www.peterlang.com

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ix
INTRODUCTION	1
Une discipline scolaire à l'aune de plusieurs approches et échelles d'observation	5
La trajectoire d'un enseignement, résultante de contextes et d'intérêts multiples	18
Construction du livre	22

PARTIE 1. FINALITÉS ET ENJEUX DE L'ALLEMAND SCOLAIRE EN SUISSE ROMANDE

CHAPITRE 1 : L'INTRODUCTION DE L'ALLEMAND DANS LES ÉCOLES ROMANDES	29
L'étude des langues vivantes pour un nouveau public scolaire	30
Genève et Vaud : une leçon obligatoire ou facultative ?	32
Fribourg : l'inscription de l'allemand pour des études réales	41

CHAPITRE 2 : LA DISCIPLINE AU SEIN DE TROIS SYSTÈMES SCOLAIRES EN CONSTRUCTION	49
Une étude consolidée chez les garçons et accessible aux filles	51
Un élément distinctif des écoles de voie intermédiaire	56
L'affirmation d'une étude et le développement des cursus modernes	58
L'allemand pour un enseignement professionnel et commercial ...	62
Une matière sélective pour tous au cycle d'orientation	70
CHAPITRE 3 : LES TRIBULATIONS DE L'ÉTUDE DE L'ALLEMAND AU PRIMAIRE	81
Genève, le canton précurseur	82
Vaud : l'étude de l'allemand comme défense de la minorité ? ...	85
Débats sur l'obligation de l'allemand au primaire genevois	89
Chapitre 4 : UN ENSEIGNEMENT FACE À L'ACTUALITÉ ET À LA DIVERSITÉ DES LANGUES	95
La discipline au tournant du premier conflit mondial	95
Langue étrangère et maternelle : les intellectuels s'en mêlent	109
CONCLUSION	119

PARTIE 2. LE MANUEL D'ALLEMAND, UN OBJET CULTUREL, DIDACTIQUE ET HISTORIQUE

CHAPITRE 5 : LA PREMIÈRE GÉNÉRATION DE MANUELS (1840–1870)	129
Production et diffusion	129
La prédominance de l'enseignement grammatical et de la traduction	135
Des contenus culturels universels et une touche de patriotisme	140

CHAPITRE 6 : DIDACTISATION ET DIVERSIFICATION DES CONTENUS (1870–1900)	149
Investissement de l'État et nouveaux éditeurs	149
Simplifier l'étude de l'allemand et la rendre attractive	155
Évolution des contenus thématiques	159
CHAPITRE 7 : À L'HEURE DE LA MÉTHODE DIRECTE (1900–1915)	171
Un renouvellement méthodologique international	171
Des cristallisations romandes	177
CHAPITRE 8 : AU NOM D'UN ÉCLECTISME PÉDAGOGIQUE (1915–1960)	197
La synthèse de deux méthodes	197
Des contenus thématiques face à l'actualité	209
CHAPITRE 9 : <i>WIR SPRECHEN DEUTSCH</i> À L'HEURE DU CYCLE D'ORIENTATION (1960–1980)	219
Vers une intégration de l'audiovisuel	219
Des adaptations pour un public scolaire élargi et différencié	227
CHAPITRE 10 : DEUX MÉTHODES POUR UNE ÉTUDE PRÉCOCE DE L'ALLEMAND (1975–1990)	235
Un cours pour le primaire « spécifique à la Suisse romande »	237
Une méthode étrangère pour succéder au cours romand	252
CONCLUSION	267

PARTIE 3. ROMANDIE, SUISSE ALÉMANIQUE,
EUROPE : EXEMPLES DE CIRCULATION

CHAPITRE 11 : INFLUENCES ET EMPRUNTS AU SEIN DES MANUELS D'ALLEMAND	275
Emprunts à multi-échelles dans le cours Rochat-Lohmann	275
D'un stage de l'Unesco à un cours de langue romand	283
CHAPITRE 12 : LA CORRESPONDANCE SCOLAIRE, UN VECTEUR PÉDAGOGIQUE ET PACIFIQUE	301
D'initiatives personnelles à un réseau international	301
La réception d'une telle pratique en Suisse romande	306
CHAPITRE 13 : UNE DEUXIÈME LANGUE AU PRIMAIRE, UN ENJEU EUROPÉEN ?	317
Une coordination régionale et nationale	317
L'influence du Conseil de l'Europe	330
CONCLUSION	341
CONCLUSION GÉNÉRALE	345
BIBLIOGRAPHIE	357
Sources	357
Références bibliographiques	368
ANNEXES	381

REMERCIEMENTS

Cet ouvrage constitue une version remaniée de ma thèse de doctorat en Sciences de l'éducation soutenue à l'Université de Genève en mars 2018.

Je remercie les membres du jury et les deux personnes en charge de l'expertise de ce livre dont les remarques avisées ont permis d'enrichir et de parfaire mon propos.

J'adresse ma profonde gratitude à la Professeure Rita Hofstetter pour m'avoir soutenue et accompagnée dans la réalisation de ce volume, lui étant infiniment reconnaissante pour sa disponibilité, ses conseils éclairés et sa bienveillance à mon égard.

Merci à l'Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (ERHISE), à l'Équipe de recherche en histoire des disciplines scolaires (ERHIDIS) et au collectif Sinergia pour nos échanges féconds qui ont assurément nourri les réflexions issues de cet ouvrage.

De tendres remerciements pour mes parents, ma sœur et mes amis pour leur soutien inconditionnel et leur présence si précieuse au quotidien.

Enfin, une pensée toute particulière pour deux collègues/amies, Anouk Darne-Xu et Aurélie de Mestral : un merci infini à vous deux pour ce trio que l'on forme, source de tant de réjouissances.

INTRODUCTION

S'il est un sujet, à l'échelle du paysage scolaire helvétique, qui revient régulièrement au cœur de l'actualité, c'est bien celui de l'enseignement des langues nationales. À titre d'exemple récent, citons la remise en cause de la stratégie des langues, adoptée en 2004 puis confirmée en octobre 2014 par la *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique* (CDIP) et prévoyant l'enseignement de deux langues étrangères dont au moins une langue nationale à l'école primaire déjà. Ainsi, des initiatives populaires émanant des cantons de Thurgovie, Glaris, Zurich et Lucerne, en invoquant des arguments pédagogiques comme la surcharge des élèves ou encore l'inefficacité d'un enseignement précoce, avaient alors émis le souhait de se limiter à l'étude d'une seule langue étrangère. Si la plupart de ces propositions ne se concrétisèrent finalement pas, elles eurent néanmoins pour effet d'engendrer bon nombre de débats, dans la mesure où la suppression éventuelle de l'étude d'une deuxième langue nationale à l'école primaire est systématiquement perçue, par certains, comme un danger quant à la cohésion nationale. Alors que la période récente montre que cette question épineuse relative à l'enseignement d'une deuxième langue nationale à l'école primaire a été principalement soulevée outre-Sarine, l'enseignement de l'allemand en Suisse romande reste néanmoins en proie à des clichés bien tenaces. Une étude souvent perçue comme difficile et peu attractive selon Elmiger (2016) qui ajoute que la motivation à apprendre la langue de la majorité des Confédérés reste toute relative, l'anglais ayant davantage la cote, par son rayonnement international.

Cette ambivalence autour de l'enseignement des langues nationales peut, à priori, paraître paradoxale au regard d'un pays plurilingue tel que la Suisse. Si le terme *plurilingue* traduit bien la reconnaissance officielle de quatre langues nationales (allemand, français, italien et romanche), il se fonde également sur le principe de territorialité, faisant cohabiter – à

quelques exceptions près – quatre entités géographiques unilingues. Aussi ces quatre idiomes – bien que reconnus comme langues nationales par la Constitution fédérale – n’ont-ils, de fait, pas le même statut selon la région linguistique considérée, chacune d’entre elles étant dotée de sa propre langue maternelle et donc de sa propre langue de scolarisation. Par conséquent, les trois autres langues nationales font figure, quant à elles, de langues étrangères. Il revient alors, selon l’article 70 de la Constitution fédérale (Suisse, 1999), à la Confédération et aux cantons d’encourager « la compréhension et les échanges entre les communautés linguistiques », un rôle en grande partie assigné à l’instruction publique dont la gestion, en Suisse, revient essentiellement aux cantons. Pour autant, à partir de 1975, cette question s’était en quelque sorte « nationalisée » à travers les recommandations, édictées au niveau fédéral par la CDIP et promulguant l’introduction généralisée, à l’école primaire, de l’étude d’une première langue étrangère, laquelle devait nécessairement correspondre à l’une des langues nationales. Une réforme dont la réalisation, à la charge des cantons, deviendra effective à l’échelle de l’ensemble d’entre eux vers la fin des années 1990. Mais alors même que l’enseignement d’une deuxième langue nationale dès l’école élémentaire devenait une réalité sur tout le territoire helvétique, une autre préoccupation occupa aussitôt la CDIP : celle, de trouver une nouvelle solution coordonnée sur le plan national, deux députés zurichois ayant proposé, à l’échelle de leur canton, d’inscrire l’enseignement de l’anglais au cursus du primaire et de faire débiter cette étude avant celle de la deuxième langue nationale. Cela suscita bon nombre de réactions indignées aussi bien à l’échelle des différents cantons que sur le plan fédéral, le fait de privilégier l’enseignement de l’anglais au détriment de celui d’une langue nationale, étant perçu, là déjà, comme contraire aux efforts entrepris jusque-là, dans le domaine de l’enseignement des langues, en vue de renforcer la cohésion nationale et la compréhension entre les régions linguistiques (Acklin Muji, 2003). Ce fut d’ailleurs autour de cet enjeu national et politique que se concentrèrent les débats sur l’initiative zurichoise, largement relatés dans la presse, faisant fi des arguments pédagogiques et socioéconomiques avancés par les partisans de cette réforme. Finalement, en 2004, la CDIP adopta une stratégie et un programme de travail pour la coordination à l’échelle nationale de l’enseignement des langues à l’école obligatoire. Alors que les médias avaient fréquemment orienté le débat autour de la question visant à choisir entre l’étude d’une deuxième langue nationale et celle de l’anglais, la décision prise par la

CDIP reposait sur une autre logique, celle de faire figurer l'enseignement de ces deux idiomes au degré primaire, avec la même exigence requise quant aux compétences obtenues à la fin de la scolarité obligatoire. Le choix de l'ordre de l'enseignement de ces deux langues dans le cursus était par contre laissé aux différentes Conférences régionales des directeurs de l'instruction publique, en charge de mener à bien cette nouvelle réforme. En faisant valoir des arguments de nature pédagogique et en privilégiant une solution régionale, la CDIP avait donc réussi à enrayer ce conflit autour de l'enseignement des langues étrangères par ce qui sera nommé ultérieurement le « compromis des langues » (Fuchs, 2014), lequel permet de garantir l'enseignement d'une seconde langue nationale à l'école primaire, tout en s'inscrivant, par le biais de l'apprentissage précoce de l'anglais, dans une perspective plurilingue et interculturelle à plus large échelle. Un consensus qui aura pourtant ses limites, comme l'attestent les quelques exemples plus récents évoqués en préambule, ceux-ci reposant désormais sur l'idée qu'il convient de limiter le cursus du primaire à l'enseignement d'une seule langue étrangère, au nom de considérations principalement pédagogiques.

Outre les tensions latentes entre prérogatives cantonales et fédérales en matière d'éducation, la teneur des débats sur l'enseignement des langues secondes en Suisse au cours de ces 20 dernières années met en lumière toute la complexité des enjeux autour de cette question. Aussi voyons-nous que les discussions revenant de manière cyclique dans la sphère publique se réfèrent toujours aux finalités que l'on rattache à l'enseignement de telle ou telle langue étrangère. Des finalités plurielles, symbolisées par des arguments de nature économique, pédagogique ou encore politique, régulièrement avancés dans les discours légitimant aussi bien l'introduction (le maintien) ou la suppression de l'enseignement d'une langue étrangère, y compris en ce qui concerne une deuxième langue nationale. Autant de motifs, tantôt complémentaires ou tantôt contradictoires, à partir desquels les autorités scolaires sont amenées à trouver un consensus, susceptible de répondre, dans la mesure du possible, aussi bien à une logique propre à l'école qu'à des considérations plus vastes. Une dialectique bien perceptible de nos jours mais qui, à travers un éclairage historique, se révèle, de fait, bien antérieure à un passé récent. Aussi le présent ouvrage¹ se propose-t-il

1 Ce travail s'est inauguré au sein du projet collectif FNS Sinergia « Transformation schulischen Wissen 1830 » (subside FNS n° CRSIII-141826), dirigé

d'historiciser et de discuter cette problématique en retraçant l'évolution de la discipline scolaire de l'allemand en Suisse romande, à l'aune de son profil singulier : une langue nationale mais enseignée en tant que langue étrangère.

La période choisie pour cette recherche commence dans un contexte bien précis : alors que les révolutions libérales des années 1830, prônant l'éducation pour tous, entraînent un large remaniement des systèmes éducatifs, la première constitution de 1848 cristallisa l'existence de la Suisse moderne. Dès lors, il s'agissait pour elle, à l'instar des autres nations européennes du XIX^e siècle, d'œuvrer à la construction et à la promotion d'une identité nationale (Altermatt, Bosshart-Pflugger & Tanner, 1998 ; Herrmann, 2003a ; Im Hof, 1991 ; Thiesse, 2000). Un processus au sein duquel l'école joua un rôle, celle-ci étant utilisée comme un moyen privilégié afin d'éveiller chez la jeune génération aussi bien la conscience que l'appartenance nationales (Criblez & Hofstetter, 1998 ; Valsangiacomo, 2015). Parmi les disciplines scolaires mobilisées à cette fin-là, l'histoire (de Mestral, 2018), l'instruction civique (Ostinelli, Bürgler & Fontaine, à paraître), la géographie (Masoni, 2019), la langue maternelle (Schneuwly, Lindauer, Darne, Furger, Monnier-Silva, Nänny & Tinembart, 2016) et la gymnastique (Czáka, 2017) sont régulièrement citées. De même, sur le territoire romand, l'enseignement de l'allemand, langue de la majorité des Confédérés, s'accompagna également à plusieurs reprises d'un argument national. Dès lors, au vu de l'importance accordée encore aujourd'hui à celui-ci dans le débat public, il nous paraît intéressant d'évaluer l'apport de l'allemand scolaire en Suisse romande dans sa dimension fédératrice à l'échelon national, cela au regard du profil multiculturel, multilingue, multiconfessionnel et fédéraliste du territoire suisse. Outre ces facteurs, il conviendra également, pour ce faire, de prendre en compte la large souveraineté laissée aux cantons en matière d'éducation, des entités territoriales et administratives au sein desquelles peuvent se décliner des sentiments d'appartenance d'un autre degré.

par le professeur Lucien Criblez et rassemblant des équipes des Universités de Zurich (Leading house) et de Genève ainsi que des Hautes écoles pédagogiques de la Suisse du Nord-Ouest, du Tessin et de Zurich. C'est dans ce cadre que nous avons rédigé une thèse sous la direction de Rita Hofstetter et Blaise Extermann.

Toutefois, les enjeux tournant autour de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande dépassèrent de loin des considérations strictement nationales pour se rattacher, plus généralement, aux différentes finalités poursuivies par l'étude scolaire de toute langue vivante, étrangère plus particulièrement. Dispensée en tant que telle, cette discipline se dotait ainsi également d'un objectif culturel, terme qu'il faut comprendre comme la transmission de connaissances sur le pays et le peuple dont on étudie la langue (Extermann, 2017a ; Mombert, 2001 ; Verdelhan-Bourgade, Bakhouch, Etienne & Boutan, 2007). Au-delà de ces deux finalités liées au statut particulier de l'enseignement de la langue allemande en Romandie, deux autres furent également rattachées à l'allemand, en vertu de sa nature même, soit une langue vivante. Ainsi, l'argument économique sera, dès le début, hautement mobilisé pour justifier l'enseignement de l'allemand au sein des écoles publiques (Giudici & Grizelj, 2014), lui octroyant, dès lors, aussi une fonction utilitaire. Tout à l'inverse, cette discipline allait, en même temps, recouvrir un objectif formatif, son étude participant à former l'intelligence et le caractère des apprenants (Extermann, 2013), dans le cadre d'une formation humaniste et désintéressée.

Autant de finalités plurielles rattachées à une seule et même discipline scolaire qui constituent la base de notre réflexion, dans la mesure où la coexistence et l'articulation de celles-ci – telle est notre hypothèse – ont assurément joué un rôle nodal dans la transformation et l'évolution de cet enseignement à l'échelle de la Suisse romande.

Une discipline scolaire à l'aune de plusieurs approches et échelles d'observation

L'ÉVOLUTION EXTERNE ET INTERNE D'UN ENSEIGNEMENT

Sur la base de la problématique esquissée ci-dessus, l'enjeu majeur de cet ouvrage consiste à discuter, d'un point de vue historique, la dialectique entourant la discipline scolaire de l'allemand en Suisse romande au regard des finalités plurielles lui étant rattachées. En ce sens, un certain nombre de questions servent de fil conducteur à notre enquête :

- De quelle manière les différentes finalités assignées à la discipline de l’allemand, tout au long de la période considérée, se complètent, se contredisent, s’entrechoquent et se rééquilibrent² en fonction des acteurs, des publics scolaires et des contextes ?
- Quelles forces en présence – concordantes ou contradictoires – sont à l’origine des initiatives visant à promouvoir l’étude scolaire de l’allemand ou, inversement, à la remettre en question ?
- Comment se traduisent, dans les faits, les réadaptations successives de cet enseignement et quels écarts pouvons-nous percevoir entre les ambitions affichées et les réalisations effectives au sein même de la sphère scolaire ?
- Au regard d’autres aires culturelles, quelles dynamiques intercantonales, internationales et circulatoires participent à redéfinir successivement les contours externes et internes de cette discipline à l’échelle qui nous intéresse ?

Autant de questionnements qui, pour y répondre, suggèrent des approches et niveaux d’analyse pluriels, au regard des divers enjeux que notre objet d’étude recouvre. Les disciplines scolaires, comme le relèvent Schneuwly et Hofstetter (à paraître), en s’appuyant sur Tenorth (1999), se caractérisent à travers leur multifonctionnalité (incluant l’éducation, le contrôle des comportements, la sélection, etc.) et leur multi-référentialité à des pratiques scientifiques et sociétales, de même qu’à des traditions professionnelles, dont seule la prise en compte permet de les comprendre dans leur fonction et leur fonctionnement. Considérant la culture scolaire comme un produit relativement autonome, tout en affirmant que les contenus scolaires qui en émanent se rapportent toujours à des pratiques extrascolaires (scientifiques, politiques, culturelles, manuelles), les deux mêmes auteurs préconisent ainsi une double approche d’analyse. Celle-ci repose sur l’adoption d’un point de vue à la fois externe et interne vis-à-vis du développement et de l’évolution de la discipline scolaire considérée. Deux regards distincts mais complémentaires qui renvoient également à l’idée exprimée par Schneuwly *et al.* (2016) parlant, pour leur part, d’ordre externe et d’ordre interne. À

2 Par ce terme, nous nous référons à Schneuwly *et al.* (2016) qui parlent, pour leur part, d’un « rééquilibrage continu » des finalités rattachées à l’enseignement de la langue première.

partir d'un regard *externe* émergent ainsi des questionnements autour, entre autres, des discours politiques et publics portés sur la discipline concernée, la place occupée par cette dernière au sein de chaque curriculum, des finalités lui étant assignées, de même que des différentes représentations véhiculées par le biais de son enseignement. Quant au deuxième regard, il porte plus spécifiquement sur l'organisation *interne* de la discipline, à travers notamment des questions sur les savoirs qui la constituent, la manière dont ils sont structurés et leur mode de transmission.

Souscrivant à ce postulat selon lequel les disciplines scolaires s'inscrivent bien au sein d'un espace en partie codifié par la culture scolaire, tout en recouvrant des enjeux sociétaux plus larges, cet ouvrage ambitionne donc d'étudier l'évolution de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande aussi bien dans son organisation externe qu'interne. Une perspective double qui nous permet d'évaluer, pour reprendre les termes de Schneuwly et Hofstetter (à paraître), l'autonomie et la dépendance de la discipline de l'allemand vis-à-vis de facteurs intérieurs et extérieurs à la culture scolaire, afin de saisir et d'explicitier différents ressorts de son évolution.

Pour ce faire, nous optons pour une démarche d'analyse combinant plusieurs approches et échelles d'observation. Aussi cette recherche s'inscrit-elle premièrement dans le champ de l'histoire sociale et culturelle. Prise isolément, l'histoire culturelle s'apparente à une forme d'histoire sociale des phénomènes symboliques et se définit comme une histoire sociale des représentations (Ory, 2008), laquelle étudie une société par ses modes de représentation qu'ils soient artistiques, idéologiques ou qu'ils aient trait aux comportements sociaux (Humm, 2010). En ce sens, l'histoire culturelle s'apparente donc bien à une histoire sociale comme le suggère Prost (1997) qui lie indissociablement les deux. Toutefois, elle consiste en une histoire sociale renouvelée car, au-delà du revenu et du travail, le groupe social est également considéré comme parole et représentation. Si la prise en compte de ces deux dernières dimensions apparaît pertinente, nous rejoignons plusieurs auteurs qui s'accordent sur le fait qu'il convient de ne pas s'y limiter. Aussi est-il crucial d'opérer une contextualisation rigoureuse en prenant en compte les « situations historiques concrètes » au sein desquelles sont activées ces représentations (Walter, 1997) et de considérer que celles-ci résultent d'une construction par des agents, singuliers ou collectifs (Chartier & Fabre, 2006). Par conséquent, il requiert d'aller au-delà des simples représentations et

de lier celles-ci à des pratiques, une démarche rendue possible par une approche combinée entre histoire culturelle et histoire sociale, permettant ainsi d'étudier et d'historiciser des « pratiques collectives » (Müller, 2007, p. 25).

Définie ainsi, l'histoire sociale et culturelle nous paraît particulièrement opérante en vue de l'appliquer à l'histoire de l'éducation qui étudie, à partir de la micro-histoire culturelle, des objets « pour mieux mesurer leur imbrication dans des macro-structures, et plus largement dans celle de l'histoire culturelle, qui privilégie les phénomènes de circulation et de diffusion des objets culturels dans la société » (Soubeyroux, 2014, p. 185). Aussi l'histoire sociale et culturelle de l'éducation présente-t-elle l'avantage de varier les niveaux d'analyse et permet, dès lors, de mettre en exergue diverses dynamiques de l'évolution du phénomène étudié, reposant sur une dialectique entre des enjeux à la fois internes et externes à la sphère scolaire. En ce sens, notre recherche se place dans la lignée des travaux de l'*Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation* (ERHISE) qui privilégie, elle aussi, une approche sociale et culturelle des phénomènes éducatifs en variant les échelles d'observation. Bien que notre étude se centre d'abord sur le territoire de la Suisse romande, notre objectif consiste également à appréhender l'évolution de la discipline de l'allemand dans un contexte plus large, outrepassant ainsi les frontières régionales et nationales. Dès lors, nous nous situons aussi dans le large courant relevant de l'histoire transnationale, croisée, globale ou encore connectée. Des écoles de pensée qui adoptent, certes, des approches diverses mais qui s'accordent toutes sur un point essentiel, celui d'étudier des phénomènes de connexion et de circulation entre plusieurs entités géographiques. De ce point de vue, Droux et Hofstetter (2015) voient dans les phénomènes éducatifs un terrain d'analyse particulièrement pertinent en vue de mettre en lumière de telles dynamiques transnationales, alors même que ceux-ci ont longtemps été présentés comme autant d'entités nationales, étrangères à toute forme d'emprunt émanant de l'extérieur. Dans la même lignée, l'approche des transferts culturels, définie par Espagne (1999) et mettant en évidence des formes de métissage entre plusieurs espaces nationaux, nous semble être un mode tout aussi opérant. Une démarche qui s'applique tout autant à la sphère pédagogique, notamment pour souligner la dimension transnationale inhérente à la standardisation des savoirs scolaires (Fontaine, 2015 ; Hofstetter & Criblez, 2018). Autant d'approches que nous tenons pour complémentaires et sur lesquelles nous nous appuyons afin de

mettre en exergue des dynamiques circulatoires ayant entouré et impacté l'évolution de la discipline scolaire de l'allemand en Suisse romande.

De par la nature de notre objet d'étude, nous nous situons également dans le champ de l'histoire des disciplines scolaires qui met notamment en lumière la *culture scolaire*, laquelle s'apparente, selon Julia (1995) à :

Un ensemble de *normes* qui définissent des savoirs à enseigner et des conduites à inculquer et un ensemble de pratiques qui permettent la transmission de ces savoirs et l'incorporation de ces comportements, normes et pratiques étant ordonnées à des finalités qui peuvent varier selon les époques (finalités religieuses, sociopolitiques, ou tout simplement de socialisation). (p. 354)

S'il y a là la référence d'une culture qui s'acquiert dans le cadre scolaire, Chervel (1998) considère, quant à lui, qu'il s'agit d'une culture spécifiquement scolaire, dotée d'un pouvoir hautement créatif qui, en plus de former les individus, « vient à son tour pénétrer, modeler, modifier la culture de la société globale » (p. 71). Pour notre part, si nous ne considérons pas le système scolaire comme simple intermédiaire et transmetteur de savoirs et de règles produits à l'extérieur et que nous lui reconnaissons une capacité constitutive d'une forme de savoirs, nous n'allons cependant pas, comme nous l'avons déjà suggéré, jusqu'à le couper de la culture globale et de la société en général. Ainsi, à l'image de Müller (2007), nous tenons la culture scolaire pour une culture pas complètement autonome de la société mais qui présente néanmoins un caractère qui lui est propre, de par les éléments constitutifs qu'elle élabore (des disciplines et du travail scolaires) et les contraintes pédagogiques et didactiques auxquelles elle est soumise³.

Les disciplines scolaires sont donc produites par et pour la culture scolaire tout en s'accompagnant d'enjeux plus larges qui peuvent être sociaux, culturels ou encore économiques. De ce fait, nous nous basons

3 Nous renvoyons également à Darne (2018) qui met en évidence, à partir du cas de l'enseignement de la grammaire en Suisse romande, que celle-ci se transforme, dans le cadre de la disciplinarisation du français qu'elle contribue également à transformer, sous l'influence de finalités plurielles (maîtrise de l'orthographe, expression et développement de la pensée et de la composition, éducation morale et intellectuelle) et d'acteurs émanant de sphères multiples.

également sur le concept de *configurations disciplinaires*⁴, mobilisé par Bishop (2013) et dont la reconstitution permet « de rendre compréhensibles des modes de relations entre objets enseignés, structures disciplinaires, finalités éducatives, contextes politiques et sociaux, modèles éducatifs, etc. allant à l'encontre d'une représentation linéaire des transformations éducatives » (p. 61). Cette notion de *configuration disciplinaire* apparaît comme fondamentale dans l'approche historico-didactique qui permet de saisir et d'explicitier, dans une perspective historique, l'émergence, la contextualisation et la sédimentation⁵ des disciplines scolaires. Dès lors, cette dernière approche, en ajoutant un niveau d'analyse supplémentaire, didactique, nous permet d'étudier l'évolution de la discipline de l'allemand, également dans son organisation interne.

HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET VIVANTES

Cet ouvrage s'inscrit dans le sillage de plusieurs travaux ayant déjà traité de l'évolution de l'enseignement des langues étrangères. Extermann (2011, 2013) traite de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande entre 1790 et 1940 sous plusieurs dimensions : didactique, politique, culturelle et sociologique. S'intéressant à la disciplinarisation de l'allemand au degré du secondaire, l'auteur souligne la difficulté de didactiser une pratique sociale et montre que c'est par le biais de la grammaire que l'allemand se structure progressivement comme une discipline scolaire, sans toutefois suivre une évolution uniforme et sans encombre. En outre, il se penche sur la lente professionnalisation des professeurs d'allemand qui, d'abord soumis à des conditions précaires, bénéficient dès 1890 d'un statut plus stable. La grande richesse de ce travail nous permet ainsi d'extraire bon nombre de repères chronologiques et de

4 Pour ce concept, l'auteure s'appuie sur l'idée avancée par Reuter (2011), qui « envisage le français comme une matière au sein de laquelle s'articulent différentes disciplines, dans un mouvement qui prend en compte ses variations historiques et sa mobilité selon les contextes d'enseignement » (Bishop, 2013, p. 52).

5 A ce sujet, voir également Schneuwly et Dolz (2009) selon lesquels une discipline peut toujours « être analysée comme un ensemble de couches sédimentées d'objets d'enseignement et de pratiques s'y référant, ce qui est déjà là entrant en interaction avec ce qui vient s'ajouter. Le nouveau est toujours teinté de l'ancien, tout comme l'ancien se renouvelle par le nouveau » (p. 23).

réflexions didactiques que nous proposons d'éprouver au-delà de 1940. Fort de cette étude préalablement menée, ce livre, à travers l'approche méthodologique retenue, s'en veut un prolongement en contribuant également à mettre en lumière de nouveaux aspects relatifs à la discipline scolaire de l'allemand en Romandie, en particulier à travers l'évolution plus récente de cet enseignement, une analyse substantielle des principaux manuels d'allemand successivement utilisés dans les écoles romandes, de même que la prise en compte d'un cursus supplémentaire, le degré primaire. Pour une période plus récente, von Flüe-Fleck (1994) propose une analyse didactique de sept manuels d'allemand utilisés dans les classes romandes au cours de la seconde moitié du XX^e siècle en s'intéressant parallèlement aux différentes tentatives d'harmonisation entre les cantons aboutissant à la période de coordination romande au cours des années 1970. Deux versants étayés principalement à l'aune de la sphère scolaire et qui, dans le cadre de cet ouvrage, sont également envisagés à la lumière d'un contexte socio-culturel plus large. À l'échelle de la Suisse alémanique, Giudici et Grizelj (2014) traitent des principales finalités assignées à l'enseignement de la deuxième langue nationale – le français – et montrent que, jusque dans les années 1920, c'est exclusivement la dimension pédagogique et économique qui est avancée pour légitimer son enseignement dans dix cantons helvétiques, la dimension politique et nationale n'intervenant dans le débat que suite à la Première Guerre mondiale. Basée sur une étude des discours politico-éducatifs et des plans d'études, cette recherche nous sert à poser un regard comparatif avec les autres régions linguistiques de la Suisse et à en confronter les résultats, tout en ajoutant, pour notre part, un niveau d'analyse supplémentaire à travers la prise en compte des moyens d'enseignement.

L'histoire de l'enseignement de l'allemand en France a également été l'objet de travaux, à l'image de la recherche de Mombert (2001) qui considère l'évolution de cette discipline à travers ses dimensions institutionnelles, méthodologiques, politiques, sociales et culturelles. S'intéressant aux débats scolaires entourant l'enseignement des langues vivantes, à l'affermissement d'une méthode d'enseignement qui leur soit propre, aux représentations de la discipline de l'allemand en France, de même qu'aux différents réseaux transnationaux ayant contribué à l'évolution de celle-ci, cet ouvrage, au regard de notre problématique, constitue une référence majeure. Autre contribution nodale en la matière, sous la direction de la même auteure, le numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation* (Mombert, 2005) qui s'attache, lui aussi, à mettre en lumière

l'évolution de l'allemand scolaire en France durant le XIX^e et le XX^e siècle, au regard notamment des relations franco-allemandes. Celles-ci octroient à cette discipline une dimension interculturelle singulière au cours d'une période marquée par plusieurs conflits impliquant la France et son voisin germanique. Ces deux études apportent ainsi des éclairages essentiels sur l'évolution de la discipline à l'échelle de la société française en le faisant principalement à travers un regard externe. Aussi notre ouvrage, tout en exploitant et en confrontant leurs résultats au contexte suisse romand, entend-t-il parallèlement insister davantage sur l'organisation interne de la discipline dont la prise en compte, comme énoncé précédemment, nous paraît cruciale pour saisir les ressorts de son évolution.

Si l'ensemble des travaux évoqués jusqu'ici présentent une étroite proximité avec notre propre objet d'étude, nous nous sommes néanmoins également appuyée sur d'autres recherches portant sur l'évolution de l'enseignement d'une autre langue étrangère ou des langues vivantes plus généralement. Parmi ces différentes contributions, les études de Pouly (2007, 2012) qui retracent l'institutionnalisation scolaire, au XIX^e siècle, des langues étrangères en général et de l'anglais plus précisément, en comparaison avec des modes d'apprentissage extrascolaires. Souscrivant à la théorie de segmentation scolaire⁶, développée par Ringer (1987, 2003), ces contributions nous offrent une clé de lecture pour appréhender l'introduction et le développement de la discipline de l'allemand au sein des écoles publiques romandes. Enfin, travaillant sur l'émergence et la transformation d'un savoir scolaire, nous retenons également deux ouvrages de référence en matière de l'évolution de la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes (Germain, 1993) ou étrangères (Puren, 1988), lesquels s'attachent tous deux à définir les différentes méthodes adoptées au fil du temps dans le cadre d'un tel enseignement. Des recherches complémentaires que nous avons exploitées pour étayer nos propos sur l'évolution didactique que nous donne à voir l'analyse inédite des manuels d'allemand successivement utilisés dans les classes romandes entre 1830 et 1990.

6 Pouly (2012) définit ce concept comme « la subdivision des systèmes éducatifs en filières et en formes dont diffèrent le recrutement social comme le curriculum et les styles pédagogiques » (p. 40).

NATIONALISME ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES

L'influence du nationalisme sur les programmes scolaires, en particulier en ce qui concerne l'enseignement des langues, apparaît comme une idée ordinairement admise, dans la mesure où la scolarisation de masse, fruit d'une intervention de la puissance publique dès les années 1830 allant croissant au fil du XX^e siècle, est généralement perçue comme un moyen efficient pour promouvoir l'identité et la langue d'une nation donnée (Giudici, 2018). Dès lors, en vertu de la finalité nationale et politique régulièrement assignée à la discipline scolaire de l'allemand en Suisse romande, il nous paraît opportun de définir plus précisément ici les concepts d'*État-nation*, de *nationalisme*, d'*identité nationale* et de *langue nationale*, tels que nous entendons les mobiliser dans le cadre de notre analyse.

Bon nombre d'historiens se sont déjà attachés à renouveler la réflexion autour de l'État-nation en s'attelant à la déconstruction d'un tel concept. Rejetant l'idée répandue selon laquelle la nation est un fait naturel, Hobsbawm (1992) ne la considère ainsi pas comme une entité sociale fondamentale, ni immuable : « Ce n'est une entité sociale que pour autant qu'elle est liée à un certain type d'État territorial moderne, l'État-nation', et parler de nation ou de nationalité sans rattacher ces deux notions à cette réalité historique n'a pas de sens » (p. 27). Phénomène relativement jeune donc – du moins dans son sens politique – puisque l'idée moderne de nation s'amorça en Europe de l'Ouest au milieu du XVIII^e siècle et allait être l'un des enjeux majeurs du siècle suivant. Connue également sous le nom d'État-nation, la nation, dans sa conception moderne, émergea avec la Révolution française lorsque la souveraineté du roi devint celle du peuple. La première caractéristique de l'État-nation – et qui la distingue justement des États nationaux antérieurs – est l'existence d'une entité politico-administrative. Bédarida (1996) rappelle, quant à lui, la nécessité d'un espace territorial donné sur lequel se rencontrent une identité politique, l'État et une identité culturelle, la nation. Une équation à laquelle s'ajoute le peuple et dont découlèrent deux conceptions différentes de la nation : la conception française, issue de la Révolution, et dont l'unité de la nation reposait sur le consentement des citoyens ainsi que sur leur libre adhésion à une entité politique ; la conception allemande, ethniciste et issue du Romantisme, se définissant avant tout à travers le peuple en se basant sur la préexistence de critères culturels, historiques ou linguistiques communs.

Le processus de formation des États-nations ne découla pas non plus d'un déterminisme mystique mais bien d'une intervention sociale et présente de ce fait un caractère « fabriqué ». Ainsi, Herrmann (2003a) parle « d'un 'bricolage politique', dont l'impact sera d'autant plus fort que la population aura été mobilisée ; un édifice d'autant plus stable qu'il aura été consolidé par un effort guerrier ou démocratique » (p. 12). En ce sens, si la formation d'une nation implique incontestablement un territoire, un État et un peuple, elle nécessite également l'élaboration d'un système d'identités collectives par une minorité dans le but de le faire adopter par la majorité. Ce fut justement pour répondre à ce vaste ouvrage qu'intervint la création des identités nationales. Selon Thiesse (2000), ces dernières consistent en un patrimoine commun à transmettre à travers les âges aux membres d'une même nation et qui englobe des éléments tels que : des ancêtres fondateurs, une histoire établissant la continuité de la nation, des héros, une langue, des monuments culturels et historiques, des lieux de mémoire, un paysage typique, un folklore et quelques identifications pittoresques (p. 52). Mais l'élaboration d'identités collectives ne constitue qu'une partie du processus et se dote également d'une vaste entreprise pédagogique visant à ce que celles-ci s'étendent à l'ensemble de la population d'un territoire donné. Cette promotion d'un sentiment national chez les masses s'opéra principalement par le biais des institutions étatiques dont l'École, fondée juridiquement, à l'instar de la nation, par les démocraties qui virent le jour dans l'Europe du XIX^e siècle. Cette dernière constitue effectivement un puissant moteur de valorisation de la patrie puisque c'est le lieu où sont enseignées non seulement la langue, l'histoire ou la géographie de la nation mais également la manière d'être et de penser nationalement (Thiesse, 1999).

Si les conceptions théoriques exposées ci-dessus, par la description d'un processus d'acculturation culturelle opérant de haut en bas (des élites aux masses), nous permettent d'esquisser une première définition du nationalisme qui nous semble opérante, il convient néanmoins de la compléter sur la base de travaux qui définissent ce concept à la lumière d'autres critères. Aussi, pour Gellner (1989), le nationalisme trouve-t-il son origine lors du passage d'une société agraire à une société industrielle, induisant une certaine forme de division du travail. Partant de ce postulat, le nationalisme porte alors sur l'existence d'une « haute culture qui possède l'écriture » et qui doit être accessible à l'ensemble d'une population d'une unité politique, en vue de correspondre « [au] mode de division du travail et [au] type ou [au] mode de production sur lesquels

se fondent cette société » (p. 139). Quant à Breuilly (1983), le nationalisme a davantage trait au politique, dans la mesure où il utilise ce terme pour qualifier des mouvements politiques cherchant à exercer le pouvoir de l'État et à justifier une telle action par des arguments nationalistes. Couplées aux autres théories déjà évoquées, ces deux dernières visions du nationalisme – l'une suggérant une homogénéisation culturelle rattachée à des considérations économiques, l'autre reposant sur la conquête du pouvoir – nous donnent ainsi une clé de lecture plus complète pour catégoriser les différentes finalités qui, à l'échelle de la Romandie, furent rattachées à l'enseignement de la langue nationale qu'est l'allemand tout au long de la période qui nous intéresse.

Toutefois, ces différentes interprétations se doivent encore d'être nuancées pour le cas helvétique sur plusieurs points. Premièrement, Zimmer (2003) a montré que la démarcation analytique entre les formes civiques (politiques) et organiques (ethniques) de la nation ne pouvait s'appliquer telle quelle à la Suisse, pays au sein duquel la construction d'une identité nationale reposa sur l'usage parallèle, et parfois la fusion, d'éléments volontaires et organiques, en fonction de situations historiques particulières mais aussi des différents acteurs. Ainsi, le même auteur, en rejetant le récit « excessivement diffusionniste du nationalisme moderne » (p. 166) et de l'histoire suisse, considère que la formation et la reconstruction de l'identité helvétique ont davantage consisté, entre la fin du XVIII^e et la fin du XIX^e siècles, en une entreprise concurrentielle entre les libéraux et radicaux, champions de l'État-nation, et leurs adversaires (conservateurs, catholiques, etc.) qu'en un projet descendant de diffusion culturelle. Outre cette idée suggérant la coexistence de conceptions contrastées en termes d'identité nationale et à laquelle nous souscrivons, il convient aussi de souligner que la Suisse moderne, cristallisée par la Constitution fédérale de 1848, allait se distinguer d'autres contrées, à l'image de la nation française centralisatrice. Présentant les contours d'un État fédéral brillant par l'absence de toute unité linguistique ou confessionnelle, sa configuration largement hétérogène explique en effet, selon Bloch (2005), la tendance visant à définir la Suisse plutôt comme un « pays », terme plus neutre que celui de « nation ». Pour autant, la diffusion d'un sentiment d'appartenance – qui ne soit plus seulement local ou cantonal mais également national – s'opéra bien en Suisse. Or, comme le note Herrmann (2003a), ce processus se distingua sensiblement de celui ayant cours chez ses voisins européens. Si ces derniers construisirent et justifièrent effectivement leur entité nationale sur la

base de critères tels que la langue ou la religion, force est de constater que la Confédération, multilingue et multiconfessionnelle, ne pouvait prétendre à ce mode d'identification. Ce fut alors un mythe au profil hautement unificateur basé sur une conception héritée des Lumières et qui circulait déjà sur le territoire helvétique qui permit d'alimenter une conscience nationale : une Suisse alpestre, pastorale et libre. Dès lors, toute la seconde moitié du XIX^e siècle va effectivement s'atteler à façonner sur ces bases l'identité helvétique (Walter, 2010), un processus certes déjà été initié avant 1848. Toutefois, à l'instar des autres pays, il convient encore d'ajouter, qu'à côté de cette appartenance nationale, subsista également, sur le territoire suisse, une appartenance cantonale⁷, voire régionale.

Ces quelques considérations sur ces identités collectives véhiculées en vue de consolider un sentiment d'appartenance nous amènent maintenant à nous intéresser à la notion de *langue nationale*, fréquemment citée comme l'un des éléments constitutifs d'une entité nationale (Baggioni, 1997 ; Barbour & Carmichael, 2000). Pour autant, pas plus que la nation, il ne convient de considérer les idiomes nationaux comme des entités immuables. Ainsi, c'est bien à la fin du XVIII^e siècle, sous l'influence des romantiques allemands, puis à l'heure de la transformation des États territoriaux en États-nations que le facteur linguistique tendra à prendre une place centrale lorsque fut assigné à certaines langues communes un statut national, ce qui aura pour effet de redéfinir fondamentalement le paysage linguistique de l'Europe (Barbour & Carmichael, 2000 ; Hobsbawm, 1992 ; Jurt, 2012). Des fabrications linguistiques avec pour finalité de pourvoir les élites sociales des nations en voie de constitution d'une langue unifiée et vouée à représenter le génie national. Loin d'être un processus instantané, l'élaboration et la diffusion des langues nationales se firent en plusieurs phases : la version orale de la nouvelle langue de culture se répand d'abord au sein de « salons » littéraires et des théâtres (Thiesse, 1999) ; ensuite, la nouvelle langue nationale est décrétée comme

7 Précisons qu'au cours de la première moitié du XIX^e siècle, le terme de « nation » ne qualifiait que très rarement la Suisse mais l'État cantonal. Pour en savoir plus concernant la déclinaison des identités cantonales respectives aux trois cantons qui nous intéressent, voir notamment Herrmann (1994, 2003a), Meune (2005), Monbaron (2004), Pittet (1984), Ruffieux (2005) et Tosato-Rigo (2003).

langue d'enseignement pour les classes aisées ; puis, dans une phase souvent postérieure à la constitution de l'État-nation, sa diffusion et sa vulgarisation massives à l'ensemble de la population s'effectuent à travers la mise en place d'un système d'instruction publique, lequel se porte garant de son enseignement ; finalement, la presse et plus tard les médias oraux de masse achèvent sa généralisation.

Si la Suisse tendra également à se définir par son profil linguistique, cristallisé en 1848 par l'instauration non pas d'une mais de trois langues nationales⁸, précisons néanmoins que le plurilinguisme helvétique ne constitua d'abord pas une question centrale, Meune (2011) parlant, à ce sujet, d'un marqueur identitaire récent. Ainsi, au moment où la Suisse moderne allait naître, la question linguistique, comme l'a relevé Extermann (2013), ne sembla pas être au cœur des réflexions des auteurs de la Constitution fédérale de 1848, un seul article à ce propos (art. 109) étant ajouté au dernier moment, lequel stipulait que « les trois langues principales de la Suisse, l'allemand, le français et l'italien, [étaient] les trois langues de la Confédération » (cité par Haas, 1985, p. 64). Une anecdote qui atteste donc de l'idée selon laquelle la question des langues⁹ ne constitua pas véritablement une base constitutive de la Confédération helvétique. Pour autant, ce statut d'État plurilingue lui étant désormais durablement rattaché allait bien être ce marqueur identitaire dont nous faisons mention, dans la mesure où elle se distinguait clairement de plusieurs de ses voisins, faisant valoir une seule langue nationale, idiome dont la diffusion de masse allait être favorisée par la mise en place d'un système d'instruction publique. Un processus d'acculturation qui eut également cours en Suisse mais qui, au vu de son particularisme linguistique, s'opéra forcément un peu différemment qu'au sein de pays désormais unilingues. C'est ce à quoi nous allons nous intéresser à travers l'évolution de la discipline scolaire de l'allemand, idiome national mais enseigné en tant que langue étrangère en Romandie. L'histoire d'un enseignement dont les discours le concernant de même que son inscription au sein des différents établissements d'instruction publique, tout en embrassant

8 En 1938, le romanche devint la quatrième langue officielle.

9 Voir également à ce sujet Widmer, Coray, Acklin Muji et Godel (2004) qui se sont particulièrement intéressés à la dimension politique et historique des langues au sein de la Suisse moderne.

des considérations plus larges, allaient être significatifs de cette Suisse moderne fondée autour de sa diversité. L'instauration de celle-ci eut également pour effet, en dépit de la reconnaissance officielle de trois langues, de définir une majorité et des minorités linguistiques (Büchi, 2015), alémanique pour la première, romande et tessinoise pour les secondes. Un état de fait qui joua assurément un rôle en ce qui concerne l'enseignement de l'allemand en Suisse romande, ce rapport de force différencié étant régulièrement mobilisé, tantôt pour légitimer cette étude, tantôt pour la remettre en cause.

La trajectoire d'un enseignement, résultante de contextes et d'intérêts multiples

TROIS CAS D'ÉTUDE

En matière scolaire – comme dans d'autres domaines – la Suisse constitue un terrain exploratoire particulièrement opérant pour mener des approches comparatives, dans la mesure où, pour la période qui nous intéresse, c'est une logique fédérative qui a prévalu. Aussi l'instauration d'une instruction publique, à l'échelle helvétique, a-t-elle donné lieu à la mise en place progressive de 22 systèmes scolaires s'inscrivant chacun, de fait, dans des contextes socioéconomiques, politiques, confessionnels et culturels différenciés (Walter, 2010). Une configuration singulière qui permet ainsi de mettre en évidence l'évolution conjointe et/ou contrastée des systèmes et des savoirs scolaires, de même que l'influence et les interactions de différents acteurs ainsi que les circulations transcantoniales ou transnationales s'y rattachant.

À une plus petite échelle, la Suisse romande présente également ce profil composite et le choix des trois cantons retenus dans le cadre de notre analyse est significatif de cette hétérogénéité, en particulier au niveau confessionnel, en matière d'urbanisation ou encore en ce qui concerne la proximité avec une frontière linguistique. En ce sens, cet ouvrage prend comme échelle d'analyse les cantons de Genève et de Vaud, tous deux francophones et protestants, le premier étant urbain, le second plutôt rural. À ceux-ci s'ajoute le canton de Fribourg, un territoire bilingue français-allemand, catholique et rural. Trois cas d'étude à partir desquels il est alors possible d'évaluer l'incidence des facteurs locaux sur

notre objet de recherche et de prendre en compte les différentes échelles d'analyse allant du cantonal à l'international.

DES SOURCES DIVERSES POUR DES POINTS DE VUE PLURIELS

Conformément à notre ambition de combiner plusieurs échelles d'observation et de mobiliser différentes approches en vue de retracer l'évolution de la discipline scolaire de l'allemand à l'aune d'enjeux pluriels, le corpus de sources sur lequel nous nous appuyons traduit cette même volonté de croiser divers points de vue portés sur notre objet, aussi bien dans son organisation externe qu'interne.

Premièrement, citons les sources dites officielles qui regroupent : les lois sur l'instruction publique successivement promulguées par les autorités genevoises, vaudoises et fribourgeoises au cours de la période considérée ; les débats parlementaires relatifs à l'élaboration de ces textes législatifs ; les procès-verbaux des commissions scolaires ; les comptes rendus annuels publiés par les autorités scolaires compétentes ; les règlements des établissements scolaires¹⁰ pris en compte dans cette étude ; enfin, les programmes scolaires et plans d'études. Outre la construction progressive des trois systèmes scolaires, l'étude respective de ces documents nous permet de saisir les débats politiques relatifs à la discipline de l'allemand et d'évaluer la place qui lui est réservée au sein des différents cursus. Si ces supports sont propres à chaque canton, nous en mobilisons encore d'autres, publiés à l'échelle régionale et nationale. Tel est le cas des *rapports, bulletins et recommandations* émanant de la *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* et de la CDIP, dont la prise en compte est indispensable afin d'appréhender la période au cours de laquelle s'amorce une coordination scolaire entre les différents cantons helvétiques, œuvrant notamment à l'instauration d'un enseignement plus précoce de la deuxième langue nationale. Enfin, l'usage de documents promulgués par des organisations internationales (Bureau international de l'éducation, Unesco, Conseil de l'Europe), actives dans le domaine éducatif, y compris en ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes, nous sert à mettre en exergue des circulations transnationales ayant entouré la discipline de l'allemand.

10 Voir annexe 1.

Nous accordons également une attention particulière aux revues pédagogiques romandes. Au nombre de quatre, *l'Éducateur*¹¹, *l'Annuaire de l'instruction publique*¹², *le Bulletin pédagogique*¹³ et *le Bulletin de la société pédagogique genevoise*¹⁴, elles permettent d'appréhender le contexte d'une période donnée, tant du point de vue éducatif, social que culturel. En outre, plusieurs professeurs d'allemand y publièrent des écrits, laissant ainsi transparaître leurs réflexions portées sur cette discipline scolaire. Au-delà de la sphère éducative, nous nous appuyons occasionnellement sur des publications de quotidiens romands, en particulier le *Journal de Genève* et la *Gazette de Lausanne*¹⁵, soit pour des questions d'ordre contextuel, soit pour valoriser des discours concernant plus spécifiquement notre objet d'étude.

L'ensemble des sources citées ci-dessus sont principalement mobilisées pour saisir l'organisation externe de la discipline. S'il en est de même pour les manuels scolaires, ces derniers constituent également le principal support sur lequel nous nous basons pour étudier son organisation interne. Des objets qui, selon Hofstetter et Schneuwly (2019), peuvent se définir, vis-à-vis des savoirs scolaires, d'une double manière : comme « dépositaires en tant que véritables institutions dans lesquelles et à travers lesquelles se négocient la sélection, la construction et la transformation des savoirs qui s'y incarnent » et comme « vecteurs en tant que véhicules de transmission de ces savoirs et outils de leur appropriation par les exercices et activités, lesquelles sont 'mises en musique' par les discours des enseignants » (p. 43). Si l'objet *manuel scolaire* donne donc à voir l'évolution des savoirs constitutifs d'une discipline, il présente une valeur patrimoniale plus large, son analyse permettant, selon Lebrun (2007), « d'en voir les implicites, de juger de ses fondements scientifiques et de le comprendre en fonction de son époque » (p. 3). Une idée

11 Organe officiel du Syndicat des Enseignants Romands (SER), créé en 1865, en ligne : <https://www.e-periodica.ch>.

12 Revue annuelle de la Conférence intercantonale des chefs des départements de l'Instruction publique de Suisse romande, fondée en 1910, en ligne : <https://www.e-periodica.ch>.

13 Organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique, créé en 1872, disponible à la BCU (FR).

14 Ayant paru entre 1894 et 1919, en ligne : <https://www.e-periodica.ch>.

15 Fondées respectivement en 1826 et 1798, en ligne : <http://www.letempsarchives.ch>.

déjà énoncée par Choppin (1980) qui le considère, au-delà d'un instrument pédagogique, comme un *objet* évolutif selon les transformations du monde de l'édition ainsi que des contextes économique, social, politique et législatif, de même que le véhicule transmettant des valeurs, une idéologie ainsi qu'une culture. Au vu des multiples facettes recouvrant cet objet, son analyse ne peut s'effectuer sans une démarche holistique (Choppin, 2006 ; Tinembart, 2015). Aussi l'étude que nous menons sur de tels supports s'efforce-t-elle de prendre en compte l'ensemble de ces éléments.

En ce sens, trois dimensions retiennent particulièrement notre attention. Premièrement, nous considérons le manuel scolaire comme la matérialisation d'une discipline et des différents savoirs transmis par le biais de son enseignement et qui résulte de la sélection, par les autorités scolaires, des savoirs pressentis pour être enseignés et de l'élaboration des plans d'études et/ou des programmes. Perçu comme tel, nous adoptons une approche que Hofstetter et Schneuwly (2019) qualifient de *disciplinaire et curriculaire* et qui consiste à appréhender les manuels scolaires comme des « traces de l'organisation des savoirs et des modes de leur enseignement et apprentissage à l'intérieur des disciplines » (p. 45). La deuxième dimension que nous retenons parallèlement consiste à considérer le manuel comme la matérialisation de valeurs politiques, sociales et culturelles transmises implicitement ou explicitement à une époque donnée. Parmi elles, celles touchant au sentiment national et patriotique occupèrent une place prépondérante, le monde de l'édition scolaire comportant incontestablement une dimension nationale, même si les influences étrangères ne doivent pas être négligées (Choppin, 1993). Dès lors, il convient d'être conscient que les contenus des manuels scolaires sont empreints de jugements de valeurs et d'idéologies et qu'ils nécessitent d'être soumis à un examen critique et replacés, comme le préconise Bishop (2015) au sein d'un contexte historique et idéologique plus large. Dans ce cadre et partant de l'idée avancée par Verdelhan-Bourgade *et al.* (2007) selon laquelle il est commun de considérer que l'apprentissage d'une langue étrangère sous-entend la rencontre de deux cultures à travers les deux langues, nous nous interrogeons notamment sur la dialectique perceptible dans ces ouvrages quant à la transmission d'une culture à la fois nationale et étrangère. Finalement, nous appréhendons également le manuel scolaire à l'aune de ce que Rocher (2006) nomme son *système social*, fait d'actions et interactions sociales par différents acteurs aux intérêts divers. Aussi convient-il d'adopter, parallèlement à

l'analyse des contenus didactiques et culturels, une approche *discursive* définie par Hofstetter et Schneuwly (2019) et consistant à considérer les manuels comme la résultante « de débats et controverses menés dans une 'arène discursive' [...] comprenant des points de vue pluriels, des intérêts contradictoires, des pouvoirs divers impliquant la connaissance de cette 'arène' : acteurs (auteurs, éditeurs, contrôleurs, utilisateurs), débats (politiques, administratifs, professionnels), institutions (structure scolaire, programmes) » (p. 45).

Pour la constitution de ce corpus spécifique, nous nous référons premièrement à la liste « des principaux manuels scolaires en usage dans l'enseignement secondaire en Suisse romande entre 1840 et 1940 », élaborée par Extermann (2013, pp. 437–439) dans le cadre de son ouvrage sur l'histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande entre 1790 et 1940. Ainsi, cet inventaire recense au total – pour Genève, Vaud et Fribourg – 31 manuels de grammaire ou cours de langue ainsi que 17 livres de lecture. Toutefois, notre étude allant au-delà de 1940 et couvrant également le degré primaire, nous élargissons ce corpus initial par la prise en compte de manuels supplémentaires, mentionnés au sein des programmes scolaires. Ce travail effectué, nous arrivons à un nombre total de près de 120 ouvrages, regroupant des manuels de grammaire ou « cours de langue », des livres de lecture, des manuels de conversation, des manuels de vocabulaire et un recueil de chants. Néanmoins, pour notre analyse, nous décidons de restreindre notre corpus aux manuels de grammaire et aux livres de lecture, ces deux catégories d'ouvrages ayant été les plus systématiquement utilisées au sein des écoles romandes. En outre, elles regroupent, selon nous, les supports les plus éclairants pour étudier l'évolution des contenus, tant didactiques que culturels. En outre, nous choisissons de ne prendre en compte que les ouvrages produits en Suisse romande, soit la grande majorité de l'ensemble. Ainsi resserré, notre corpus d'analyse est constitué de 74 manuels, incluant quelques rééditions qu'il paraît pertinent de prendre en compte, de même que quelques livres destinés aux maîtres.

Construction du livre

La première partie de cet ouvrage se centre sur l'évolution de la place accordée à la discipline de l'allemand dans les différents cursus dont se dotent progressivement les trois systèmes scolaires cantonaux. Dans ce

cadre, deux périodes spécifiques et représentatives de l'incursion de la discipline au sein de nouvelles filières sont investiguées : la deuxième moitié du XIX^e siècle où apparaissent successivement de nouvelles offres de formation se constituant progressivement en un système d'enseignement et la seconde moitié du XX^e siècle, période durant laquelle les autorités scolaires œuvrent à la démocratisation des études secondaires. Parallèlement, une analyse des discours portés sur cet enseignement est menée afin de questionner la manière dont ceux-ci évoluent et impactent ou non la discipline de l'allemand, au regard de l'évolution des différents contextes au sein desquels elle s'imbrique (scolaire, politique, social, etc.). Prenant pour base ceux ayant légitimé son introduction au sein des écoles publiques, nous accordons ensuite une attention particulière à la période couvrant le premier conflit mondial ainsi que l'entre-deux guerres. Deux moments charnières et contrastés au cours desquels l'enseignement de l'allemand se vit d'abord valorisé – l'apprentissage des langues nationales étant perçu comme un moyen efficace pour contribuer à l'unité du pays tout entier – puis remis en cause à travers plusieurs discours rejetant tout bilinguisme et faisant état d'une préoccupation accrue pour la langue maternelle.

Quant à la deuxième partie, elle couvre l'ensemble de la période considérée et apporte un regard complémentaire sur l'évolution de la discipline en se focalisant sur l'étude des manuels d'allemand successivement utilisés au sein des différents établissements scolaires romands. Il est ici question de porter un regard sur l'organisation interne de la discipline telle qu'elle apparaît dans ces supports en s'interrogeant sur la manière dont sont sélectionnés, agencés et transmis les contenus didactiques et culturels, au gré de l'évolution de cet enseignement et de la redéfinition perpétuelle de ses finalités. Parallèlement, il convient de joindre à l'analyse un regard externe afin de saisir les enjeux relatifs aux renouvellements successifs des manuels scolaires d'allemand en nous intéressant aux discours tenus par les différents acteurs actifs dans ce processus.

Enfin, dans notre volonté de placer notre objet d'étude au sein d'un contexte transcendant les frontières cantonales, régionales et nationales, la dernière partie est consacrée à différentes études de cas qui mettent en lumière des phénomènes de circulation à l'échelle transcantonale et transnationale. À travers ces quelques exemples ayant cours au XX^e

siècle¹⁶, il s'agit alors de démontrer que les ressorts de l'évolution de la discipline de l'allemand, tant dans ses logiques internes qu'externes, se jouent également à travers des dynamiques circulatoires œuvrant à plus large échelle. Des phénomènes de connexion, d'échange et de diffusion entre des acteurs individuels et/ou collectifs qui, sous la loupe, permettent, par ailleurs, d'identifier d'autres enjeux relatifs à l'enseignement des langues vivantes, outrepassant les contextes nationaux et régionaux.

16 Si les exemples choisis pour illustrer les dynamiques circulatoires ayant entouré la discipline scolaire de l'allemand se centrent ici sur le XX^e siècle, précisons néanmoins que des dynamiques transnationales dans le champ éducatif étaient déjà à l'œuvre au cours du XIX^e siècle (Droux & Hofstetter, 2015 ; Fontaine, 2015; Hofstetter & Criblez, 2018 ; Matasci, 2015).

PARTIE 1

FINALITÉS ET ENJEUX DE L'ALLEMAND SCOLAIRE EN SUISSE ROMANDE

Les années 1830, point de départ de notre recherche, constituèrent une période significative, dans la mesure où, sous l'impulsion des révolutions libérales, les instances gouvernantes de la plupart des cantons suisses étendirent alors l'accès à la citoyenneté, ce qui engendra un élargissement de l'accès à l'instruction, ce domaine relevant désormais de la responsabilité de l'État cantonal (Hofstetter, 2012). Des prérogatives en la matière qui, en dépit de quelques tentatives centralisatrices, allaient être confirmées par la Constitution de 1848, cristallisant la création de l'État fédéral moderne, lequel se vit privé d'attributions scolaires, si ce n'est le droit pour celui-ci d'établir une université et une école polytechnique. Pour autant, malgré le maintien de la souveraineté des cantons dans ce domaine, une idée était communément admise, celle visant à considérer l'instruction publique comme un moyen efficace de construire la nation et d'asseoir la démocratie. En effet, d'une manière générale, si l'École ne fut pas à l'origine de la création de la nation, elle contribua bien, comme l'affirme Prost (2013), à l'image d'autres institutions, à l'unification de celle-ci. Une contribution de l'École en ce sens qui se caractérisa en grande partie par l'enseignement de branches jugées susceptibles de participer à la promotion d'une identité ou d'un sentiment national, parmi lesquelles l'histoire, la géographie et la ou les langues nationales (Criblez & Hofstetter, 1998 ; Thiesse, 1997a). Dès lors, pouvons-nous imaginer qu'en Suisse romande, l'enseignement de l'allemand, idiome national et majoritaire à l'échelle du pays, œuvra, lui aussi, à la poursuite d'une telle ambition.

Forts de ces éclaircissements, nous nous intéressons alors, dans un premier temps, aux discours qui servirent à légitimer l'introduction de l'enseignement de l'allemand au sein des écoles publiques genevoises, vaudoises et fribourgeoises, intervenue au cours de la période évoquée plus haut, riche en réformes éducatives. Des discours à travers lesquels fut à plusieurs reprises évoqué le potentiel patriotique de cette étude, sans toutefois en avoir le monopole, puisque les finalités rattachées à cet enseignement furent d'emblée plurielles. En ce sens, il convient donc de prendre en compte l'ensemble de celles-ci et de montrer en quoi leur articulation ou, le cas échéant, leur opposition jouèrent au sein du processus de scolarisation d'une telle étude.

Dès lors, il s'agit, ensuite, de revenir sur l'évolution de la place de l'allemand au sein des différents cursus dispensant cette étude. Un deuxième chapitre qui se veut assez général, dans la mesure où, pour mener à bien cet objectif, il convient d'aborder la construction respective des trois systèmes scolaires cantonaux qui nous intéressent, lesquels se caractérisèrent tous progressivement, au point de vue du degré secondaire, par une diversité des offres de formation qu'il sera adéquat de définir. En ce sens, nous adoptons ici une logique chronologique en nous focalisant sur les différentes filières qui, au fil de leur apparition, intégrèrent à leur programme cette étude¹. En outre, nous évaluons le sort réservé à cette discipline au sein des différents programmes scolaires, ce qui nécessite également de prendre en compte les autres objets d'enseignement, permettant par là de mesurer leur poids respectif vis-à-vis de celui de l'allemand.

Une analyse qui montrera ainsi que la discipline de l'allemand arriva à s'implanter et à se maintenir dans la plupart des écoles du degré secondaire, au gré de l'ouverture de cet ordre d'enseignement à un plus large public. Pour autant, cet enseignement fut régulièrement sujet à discussions et réflexions. Tel fut particulièrement le cas en ce qui concerne son inscription ou non au programme de l'école primaire. Une

1 Ce deuxième chapitre s'arrête dans les années 1970, période à partir de laquelle, les systèmes scolaires des cantons de Genève, Vaud et Fribourg disposent tous trois d'un cycle d'orientation au sein duquel est enseigné l'allemand. Plus tardive, la généralisation de l'étude de cette langue à l'école primaire est abordée dans la troisième partie de cet ouvrage (chapitre 13), de par le caractère transnational d'une telle réforme.

question épineuse, reposant sur des clivages persistants tant d'un point de vue pédagogique qu'identitaire et sur laquelle nous nous concentrons dans le troisième chapitre, à travers une focale sur quelques moments significatifs au cours desquels elle fut débattue.

En outre, nous l'avons évoqué, toute discipline, bien qu'inhérente à la forme scolaire, n'est pas imperméable à des facteurs extérieurs, tels que les aléas de l'actualité. Aussi Mombert (2001, 2005) a-t-elle montré que la perception de l'enseignement de l'allemand en France ne fut pas la même au gré de l'évolution des relations franco-allemandes. En Suisse, si la question se posa nécessairement différemment, le premier conflit mondial n'eut pas moins des répercussions, engendrant notamment des tensions internes entre les différentes régions linguistiques du pays. Un souci qui préoccupera aussi bien le champ politique, intellectuel qu'éducatif et qui donnera lieu au développement d'un large discours théorisant l'idée d'une « éducation nationale » par l'École en vue d'un rapprochement patriotique entre tous les citoyens helvétiques, quelles que soient leurs appartenances linguistiques ou culturelles. La formulation d'un principe sur lequel nous nous penchons plus précisément, puisque l'une de ses ambitions premières fut de favoriser l'apprentissage des langues nationales, en particulier de l'allemand. Par conséquent et bien que l'argument patriotique rattaché à cette étude soit antérieur au contexte entourant la Première Guerre mondiale, il nous semble opportun de nous intéresser plus particulièrement à cette période, en raison de l'importance que prit alors cette question et de la diversité des acteurs qui s'en emparèrent. Finalement, à travers l'enseignement des langues nationales en Suisse, se posa aussi fréquemment la question du rapport entre chacune de ces études, ce qu'auront déjà laissé entrevoir les débats au sujet de l'introduction de l'allemand au collège et à l'école primaire. Une préoccupation également partagée par un certain nombre d'intellectuels, en particulier à la fin des années 1920. L'analyse de leurs discours qui rejetèrent toute forme de bilinguisme conclut ainsi cette première partie, mettant encore une fois en lumière la dialectique, au cours de la période étudiée, quant à l'idée selon laquelle la connaissance d'une deuxième langue nationale était gage de patriotisme. Deux périodes successives qui se distinguèrent donc clairement par les discours publics émis au sujet du plurilinguisme helvétique, à partir desquels il convient aussi d'interroger leur impact sur l'évolution de la discipline de l'allemand au cœur même de l'institution scolaire.

CHAPITRE 1

L'INTRODUCTION DE L'ALLEMAND DANS LES ÉCOLES ROMANDES

Il y a deux opinions diamétralement opposées sur la place que l'enseignement de la langue allemande doit occuper dans le programme des études de notre jeunesse. Les uns regardent cet enseignement comme un mal inévitable, les autres comme une chose éminemment pratique, patriotique et désirable (Peschier, 1864, pp. 3–4).

Ces lignes, rédigées en 1864 par Eugène Peschier qui donnait alors des cours publics de littérature allemande à l'Académie de Genève, résument bien l'ambivalence de l'argumentaire relatif à un enseignement public de l'allemand, une dualité qui se remarqua dès l'élaboration des lois scolaires vouées à ériger un véritable système d'instruction publique.

En effet, à l'instar d'autres pays européens au cours des années 1830, les cantons de Genève, Vaud et Fribourg, dans le cadre d'une réforme des collèges, ambitionnèrent également d'élargir leurs plans d'études aux langues modernes. Dès lors, il s'agit ici de revenir sur les différents discours légitimant l'introduction d'un enseignement public de la langue allemande au sein des écoles romandes, en pointant les controverses que ce projet put susciter, puis d'examiner la forme que prit sa concrétisation. Préalablement, il convient toutefois de revenir plus généralement sur la période précédant cette progressive institutionnalisation scolaire des langues vivantes, afin de bien cerner les différents enjeux qui allaient mener à celle-ci.

L'étude des langues vivantes pour un nouveau public scolaire

Si l'enseignement des langues modernes devint source de préoccupation pour les instances étatiques au cours du XIX^e siècle et la mise en place d'un système d'instruction publique, l'utilité pratique de celles-ci avait pour autant déjà été reconnue à la fin du XVIII^e siècle. Ainsi, comme le note Puren (1988), les progrès en matière d'industrie, de commerce et de moyens de communication, induisant une intensification des rapports internationaux, suscitèrent progressivement une demande sociale de connaissance pratique des langues vivantes. Pouly (2007) va dans le même sens en affirmant qu'à la fin de l'Ancien Régime, les langues vivantes étaient perçues comme une matière propice à dispenser des savoirs directement utiles pour l'exercice d'une profession commerciale et à former un autre type d'homme que celui qui fréquentait les établissements d'enseignement d'alors, notamment ceux dirigés par les Jésuites.

Dans un premier temps, ce furent d'anciens modes d'apprentissage qui permirent de répondre à ce besoin croissant. Des pratiques qui pouvaient revêtir diverses formes : par un contact direct avec des locuteurs natifs, à domicile par l'entremise de domestiques étrangers ou encore à travers des séjours d'études (Extermann, 2013 ; 2017a). À cela s'ajoutaient encore des cours privés dispensés par un maître de langue particulier mais ce genre de pratique n'était alors accessible qu'à une élite privilégiée. Vint ensuite le temps d'un enseignement par des institutions privées, tel que le note Farquet (1993) pour l'apprentissage de la langue allemande à Genève. Ainsi, en 1815, année de l'entrée du canton dans la Confédération helvétique, le Sénat académique, inspiré par une initiative de 1791 qui ne s'était pas concrétisée, instaura le premier cours public d'allemand dans la cité de Calvin, en marge du Collège. Toujours sous l'égide de l'initiative privée, le même auteur mentionne encore la création en 1835 d'une École de petits enfants auxquels l'allemand allait être enseigné à la manière d'une seconde langue maternelle, en vue de les rendre bilingues avant qu'ils ne débutent l'apprentissage du latin. Dans les cantons de Vaud et Fribourg, il y eut également, au cours de cette période, la mise en place de leçons publiques d'allemand. Ainsi, en 1821, un cours d'allemand se partageant entre l'Académie et le Collège fut introduit à Lausanne (Extermann, 2013). En outre, notons à Fribourg la création en 1825, par l'initiative du Père Girard, d'une école secondaire

appelée à accueillir des élèves n'ayant pas les moyens de fréquenter le Collège et se destinant à l'industrie ou au commerce. Une institution qui, à côté d'autres savoirs modernes, dispensait également des cours d'allemand (Genoud, 1988/1989). La plupart de ces expériences, toutefois, ne rencontrèrent pas un grand succès et s'avérèrent rapidement un échec, attestant encore bien par là du chemin à parcourir, en Suisse comme ailleurs, en vue de l'affermissement d'un enseignement public des langues modernes. Ce fut alors à partir des années 1830 et les révolutions libérales que s'amorça véritablement la scolarisation des langues vivantes.

Arrivés au pouvoir, les libéraux, considérant l'éducation comme la principale source de progrès et le moyen, pour le peuple, de se libérer, allaient utiliser l'instruction comme la base de la rénovation sociale qu'ils entendaient mener. Dans ce cadre, les pouvoirs publics œuvrèrent à reformer les collèges, entités jusque-là réservées à une élite masculine et dont la configuration d'alors ne permettait plus de répondre aux besoins d'instruction de plus en plus différenciés, découlant notamment du développement du capitalisme marchand. Dès lors, s'opéra une diversification des savoirs dispensés par l'école, à travers l'émergence de nouvelles disciplines, telles que les sciences, la langue maternelle et les langues étrangères (Clavères, 1988). Ce fut donc d'abord principalement par le biais des études secondaires que les langues vivantes se frayèrent un chemin au sein des différents systèmes d'instruction nouvellement constitués.

Les langues vivantes, au sein de cette nouvelle organisation scolaire, seront placées dès le début du côté des sciences, formant avec ces dernières les bases d'une éducation « moderne », à orientation utilitaire, en opposition aux langues anciennes et à l'éducation « classique », fondements d'une formation générale et désintéressée (Puren, 1988). De ce fait, il convient de préciser que l'introduction de l'enseignement des langues vivantes, et des langues étrangères en particulier, malgré la reconnaissance croissante de leur utilité, n'alla pas de soi au sein des collèges, des institutions encore toutes tournées vers les humanités classiques. À ce sujet, Mombert (1998), pour la France, souligne ainsi les craintes suscitées par leur entrée dans le cursus des études secondaires en parlant d'une hiérarchie scolaire et sociale des disciplines avec, au sommet, la culture classique dont il ne pouvait être question que les langues vivantes viennent concurrencer sa valeur formatrice et universelle. Une réticence qui n'empêcha pas pour autant l'introduction des langues vivantes au sein des collèges de nombreux pays européens. En

vue de réformer leur collège respectif, les différents cantons romands s'attelèrent donc à l'élaboration de projets de loi relatifs à cette question. Il convient alors de porter un regard sur ceux-ci puisqu'ils nous renseignent sur les premières dispositions envisagées quant à l'introduction des langues vivantes et de l'allemand plus particulièrement, dans le cadre de la réorganisation des études secondaires. Nous traitons tout d'abord des cantons de Genève et de Vaud, dans la mesure où ils présentent tous deux de nombreuses similitudes quant aux arguments relatifs à l'introduction des langues vivantes au sein de leurs collèges, et en particulier ceux qui concernent l'enseignement de la langue allemande. Pour ce faire, outre les divers documents émanant des autorités scolaires, nous nous basons également sur les travaux de Mützenberg (1974), de Farquet (1993) et d'Extermann (2013) qui traitent tous trois de l'introduction de la discipline de l'allemand au sein des études secondaires, à Genève pour les deux premiers, dans l'ensemble de la Suisse romande pour le troisième. Dans un second temps, nous nous intéressons au canton de Fribourg, lequel présente davantage de différences, tant au niveau de la réorganisation des études secondaires – qui ne se fit pas sans entraves – que de la forme que prirent les discours autour de l'étude de l'allemand.

Genève et Vaud : une leçon obligatoire ou facultative ?

Pour ce qui est de Genève premièrement, les délibérations quant à un projet de loi sur le Collège s'opèrent à différents niveaux (Mützenberg, 1974) : dans la Commission des Collèges (Rapport Choisy) ; dans le Corps académique, au Conseil de l'Instruction publique et au Conseil d'État (Rapport Girod) ; au Conseil représentatif (Rapport Macaire-Prinsep). Nous nous penchons ici avant tout sur le Rapport Choisy puisqu'un projet de loi en découlera. En concordance avec les aspirations d'alors, ce rapport se donnait comme principe de répondre aux besoins des classes toujours plus nombreuses destinées aux carrières industrielles et commerciales. Toutefois, il n'était nullement question de nuire aux études classiques, ce projet ambitionnant plutôt d'harmoniser ces deux bases, vouées à concilier les différents besoins sociaux qu'il convenait désormais de satisfaire. La combinaison de deux principes qui se traduisait à travers la structure du cursus scolaire envisagée : de 9 à 12 ans, trois années d'études communes et applicables à tous, puis, une bifurcation

soit vers des études préparatoires aux arts et aux commerces, soit vers les études classiques donnant ensuite accès aux portes de l'auditoire des Belles-Lettres.

Parmi les objets d'enseignement prévus par le Rapport Choisy pour les études communes, figuraient notamment la religion, l'orthographe et la langue française, l'arithmétique pratique et, dès la 3^{ème}, des éléments de langue latine. Si les heures de ce dernier enseignement se voyaient réduites par rapport à la situation d'alors, le rapporteur avait néanmoins insisté pour son maintien dans l'intérêt des études classiques, de même que pour l'utilité des jeunes industriels, leur offrant ainsi le bénéfice d'étudier une langue par principes¹ à côté de la langue maternelle. Une satisfaction que n'aurait pas pu remplir la langue allemande, absente de ce cursus commun, car jugée trop difficile pour des enfants de cette tranche d'âge (Choisy, 1835, p. 7). À l'inverse, cet enseignement était prévu au programme des études préparatoires aux arts et aux commerces, à côté de la religion et d'autres savoirs modernes (langue française, arithmétique, etc.). La place que ce projet accordait à l'allemand en tant qu'étude obligatoire au sein du cursus à caractère commercial était significative de l'importance de la finalité économique assignée à l'enseignement de cette langue. Un argument qui, comme le note Herrmann (2003a), s'était déjà révélé central, au cours de la décennie précédente. En atteste ainsi l'initiative prise, en 1821, par la Société des Arts, qui, à travers la publication d'un mémoire, avait regretté la prédominance des études classiques au Collège et encouragé ce dernier à dispenser un enseignement de la langue allemande, en ne manquant pas de rappeler son utilité pratique. En outre, l'étude de cette langue figurait au programme de plusieurs institutions privées fondées au cours de cette même période en vue de proposer une formation industrielle qui faisait alors défaut au sein de l'instruction publique. L'utilité économique rattachée à l'apprentissage de la langue de Goethe s'en trouva encore renforcée au début des années 1830, lors de la période de dépression qui toucha Genève, comme le reste du continent européen. À celui-ci allait désormais se joindre l'argument national, jusque-là peu mobilisé² et qui gagna de l'importance en 1832, suite aux menaces françaises et

1 Étudier une langue par les règles, sous le rapport grammatical (Extermann, 2013).

2 À l'inverse de 1815, année du rattachement de la République de Genève à la Confédération helvétique et au cours de laquelle un député genevois

aux mobilisations (Herrmann, 2003a). Aussi le statut obligatoire octroyé, par le Rapport Choisy, à l'enseignement de l'allemand dans le cadre des études préparatoires aux arts et aux commerces était-il également justifié par un motif politique (Choisy, 1835, p. 19). Dans ce cadre, cet enseignement était dispensé durant les deux années d'études et sa dotation horaire prévue par le rapport souligne l'importance qui lui était accordée au sein de cette filière puisque, aussi bien lors de la 1^{ère} année (2^{ème} classe préparatoire) qu'en 2^{ème} année (1^{ère} classe préparatoire), 10 heures lui étaient dédiées sur un total de 30 heures de cours hebdomadaires.

Si l'allemand constituait, dans ce projet, une matière obligatoire pour les jeunes gens voués à une carrière dans les arts ou l'industrie, il n'en était pas de même en ce qui concerne les quatre années d'études classiques. Ainsi, à l'inverse de la langue française, du latin, du grec ou encore de la géographie ancienne, l'allemand ne figurait pas parmi les objets d'enseignement obligatoires. Il était néanmoins inscrit parmi les quelques branches auxquelles on assignait une utilité individuelle en vue de « relations scientifiques et commerciales » et qui devaient donc faire l'objet d'un enseignement facultatif (Choisy, 1835, p. 30). Dans ce cadre, l'enseignement de l'allemand se voyait placé sur un pied d'égalité avec l'anglais et l'italien, les trois présentant la même dotation horaire, soit trois leçons par semaine durant deux ans.

En 1836, après bon nombre de débats des commissions et des conseils ayant engendré l'élaboration de plusieurs autres rapports, le dernier d'entre eux, rédigé par le professeur Macaire-Prinsep, au nom de la commission nommée pour l'examen du projet de loi, fut présenté aux membres du Conseil représentatif. Chargée d'examiner le rapport Choisy ainsi que celui proposé par Louis Veillard, basé sur un système d'études unique pour tous, la commission repoussa les structures de ces

demanda la création d'une classe d'allemand au Collège en invoquant l'argument national et politique. Un mois avant cette demande, les autorités du nouveau canton avaient, en outre, décidé de créer une école allemande, placée sous l'inspection du Sénat académique et que nous avons déjà évoquée. Toutefois, le peu de succès que connut cette institution amènera l'État à délaisser cette question durant plusieurs années, au profit de l'initiative privée.

deux cursus³. Le Rapport Macaire-Prinsep proposait alors un troisième plan au profil suivant : une 7^{ème} classe commune servant de raccordement entre l'école primaire et l'enseignement secondaire, puis soit des études de six ans pour les lettrés en devenir, soit de quatre années pour les futurs industriels et commerçants. Dans ces deux cursus, l'allemand n'était pas une matière obligatoire et se trouvait relégué au sein des cours spéciaux (Macaire-Prinsep, 1836, pp. 27–28). Selon le rapporteur, son statut facultatif se justifiait premièrement par l'impossibilité d'étoffer le programme des études classiques. En outre, était invoquée la diversité des carrières industrielles et commerçantes et, de ce fait, rendre l'allemand obligatoire risquait d'empêcher l'étude de l'anglais ou de l'italien, peut-être plus utiles pour certains. Nous le voyons donc, à l'heure où le projet de réforme du Collège était en passe d'être discuté au Conseil représentatif, la place et le statut de l'allemand au sein des études secondaires, en dépit des vertus pratiques, politiques et formatives qu'on lui avait rattachées, avaient déjà été sujets à de nombreuses discussions et à plusieurs réajustements.

Pour ce qui est du canton de Vaud, nous n'avons malheureusement pas trouvé de rapports préalables au projet de loi, tels que ceux examinés pour Genève. Dès lors, nous nous limitons ici à étudier directement le projet de loi sur les collèges qui fut présenté au Grand Conseil le 3 décembre 1836. À l'instar de Genève, la combinaison de deux tendances devait caractériser le cursus scolaire des futurs collèges vaudois : la direction littéraire, représentée en particulier par les langues et la direction scientifique, à travers l'étude des mathématiques plus particulièrement. D'une durée de huit années, il était ensuite suivi par les études de l'Académie. À la place du collège académique existant, était alors imaginé un collège cantonal divisé en deux sections : le collège inférieur, dont l'enseignement reposait sur des objets d'étude élémentaires et le

3 La commission avait estimé que le principe de réunir les premières années les élèves autour d'études communes présentait un double désavantage : premièrement, cette organisation pouvait nuire aux écoliers se destinant aux professions lettrées, ceux-ci allant accuser un retard conséquent dans l'étude des langues anciennes ; deuxièmement, cela pouvait aussi s'avérer nuisible pour les élèves voués à une carrière industrielle ou commerciale, la commission considérant qu'ils devaient bénéficier, dès le début, d'une instruction plus étoffée et rapide en vue de leur avenir.

collège supérieur, ou gymnase, envisagé comme la transition des études préparatoires du collège aux études académiques.

Parmi les objets d'enseignement voués à être dispensés au collège inférieur, le projet de loi prévoyait notamment le latin, le grec, la langue maternelle, l'allemand ou encore l'arithmétique. Au collège supérieur, venaient s'ajouter encore d'autres matières, telles que la géométrie, et l'introduction aux études philosophiques. L'enseignement de quatre langues était donc prévu aussi bien en section inférieure qu'en section supérieure, à travers l'étude respective des deux langues classiques, de la langue maternelle et de la langue allemande. Une place de choix pour cette dernière dont l'importance fut justifiée au sein de l'exposé des motifs du projet au Grand Conseil vaudois de la sorte :

La langue allemande est pour nous de la même importance que les langues anciennes. Le projet fait commencer l'allemand dans la dernière classe du collège, pour le pousser fortement dans toutes les classes qui suivent. La langue allemande est la plus originale, la plus riche et la plus flexible des langues vivantes ; celle dont la comparaison avec les langues mortes offre le plus d'intérêt. Le champ de sa littérature s'agrandit chaque jour. Il sera bientôt aussi peu permis d'ignorer cette littérature, qu'il l'était autrefois d'ignorer les lettres classiques. Le savant ne peut plus se passer de savoir l'allemand, s'il veut se tenir au courant de la science. La langue allemande est d'ailleurs celle de la plus grande partie de la Suisse ; puissant motif de plus, pour nous, de mettre son étude au premier rang. (Séance du Grand Conseil du canton de Vaud du 3 décembre 1836, p. 245)

A travers cette citation et plus largement au regard de tous les arguments cités au sein des projets de loi genevois et vaudois afin de justifier l'introduction de l'enseignement de l'allemand, nous retrouvons ceux mis en exergue par Extermann (2013) : l'argument national et politique, l'argument formatif et l'argument utilitaire. Trois formes de justification qui seront maintes fois rappelées lors des discussions des projets de loi aussi bien au Conseil représentatif genevois qu'au Grand Conseil vaudois. Pour autant, malgré les vertus politiques, utilitaires, commerciales et intellectuelles assignées à la discipline, il y eut, au cours de ces débats parlementaires, bon nombre de contre-arguments visant non pas tant à écarter complètement son enseignement des études secondaires mais plutôt à redéfinir la forme et la place que celui-ci devait prendre. À Genève, les discussions allaient principalement porter sur le statut de la branche, certains la voulant obligatoire en remplacement du grec,

d'autres facultative. La question se posa différemment dans le canton de Vaud puisque le statut obligatoire de la discipline de l'allemand ne fut majoritairement pas remis en question. L'enjeu fut alors plutôt de définir le moment opportun de son introduction au sein du cursus, certains parlementaires combattant fermement l'inscription d'un tel enseignement au collège inférieur.

En ce qui concerne la dimension nationale et politique de l'allemand tout d'abord, précisons qu'au-delà de son statut de langue nationale, ce fut souvent son statut de langue majoritaire qui était avancé, dans la mesure où la Suisse allemande constituait la région culturelle et linguistique la plus peuplée et la plus étendue du pays. En outre, dans le cas de cantons exclusivement francophones comme Vaud et Genève et membres de la Confédération suisse⁴, majoritairement germanophone, l'apprentissage de la langue allemande par les générations futures était donc perçu comme un moyen de rapprochement politique et patriotique, permettant aux Romands de prendre part plus aisément aux affaires publiques et de renforcer le lien fédéral, affaibli par l'hétérogénéité de langue. Des arguments qui se heurtèrent cependant à ce qu'Herrmann (2003a) nomme, pour ce qui est de Genève et que nous observons également dans le cas des débats parlementaires vaudois, des « barrières identitaires » (p. 158). En effet, pour d'autres députés, une bonne connaissance de l'allemand ne constituait pas forcément un facteur indispensable en termes de patriotisme et ils ne manquèrent alors pas de rappeler leur appartenance première à la Suisse française et leur attachement à leur langue première : « Qu'on n'oublie pas que si la majorité de nos confédérés parlent cette langue, il y a aussi une Suisse française, et que nous pouvons être de très bons Suisses sans avoir l'avantage de parler allemand » (Séance du Conseil représentatif genevois du 30 mars 1836, p. 920). En outre, au vu de la difficulté de l'allemand, on avança que les résultats quant à une bonne connaissance de la première langue nationale ne seraient de toute manière que peu probants. Était aussi invoqué le doute quant à une réelle utilité pratique du *Hochdeutsch* en raison de la situation de diglossie qui caractérisait la Suisse alémanique et ses nombreux dialectes, suggérant ainsi la persistance d'une barrière linguistique. Une problématique, qui, nous le verrons, reviendra

4 Vaud devint, par l'Acte de Médiation, canton souverain de la Confédération suisse en 1803. Quant à Genève, rappelons que celui-ci y fut rattaché en 1815.

régulièrement au sein des discussions sur l'enseignement de l'allemand en Suisse romande et qui, à cette occasion, fut notamment abordée par le député libéral vaudois Jacob-Evert van Muyden. Celui-ci, au cours de la même intervention, avait encore soulevé un doute supplémentaire quant à la place à accorder à l'allemand dans les écoles publiques en affirmant que « pour bien savoir une langue étrangère, il [fallait] habiter le pays où on la [parlait] » (Séance du Grand Conseil du canton de Vaud du 9 décembre 1836, p. 376). Aussi, à travers cet argument, était posée la question de l'efficacité même de l'allemand et donc de son utilité en tant qu'enseignement scolaire, au regard des autres modes d'apprentissage jusqu'ici privilégiés pour apprendre les langues étrangères, tels que le séjour en immersion dans le pays en question.

Pour ce qui est de l'argument pratique, celui-ci, rappelons-le, traduisait la volonté d'enseigner des savoirs utiles à une frange toujours plus nombreuse de commerçants. Dans ce cadre-là, les langues modernes constituaient évidemment un enjeu important pour les relations commerciales, et dans le cas de la Suisse romande, l'allemand tout particulièrement en raison du développement industriel de la Suisse allemande et de l'Allemagne. Si, dans les deux projets de loi, le facteur économique avait été l'une des raisons ayant amené les autorités genevoises et vaudoises à intégrer la langue allemande parmi les disciplines enseignées au collège, celui-ci ne fut avancé par aucun des députés au cours des débats parlementaires. Par contre, plusieurs d'entre eux mirent en doute l'idée selon laquelle l'allemand était la langue commerciale par excellence, arguant que l'acquisition d'autres idiomes, tels que l'anglais ou l'italien, pouvait s'avérer tout autant nécessaire en ce domaine.

Le troisième argument avait trait, quant à lui, aux valeurs formatives que l'on assignait à l'étude de cette langue. Réputée comme difficile et comparable au grec de par sa structure linguistique, la langue allemande était ainsi perçue comme pouvant être un parfait complément ou substitut⁵ aux humanités classiques, dans le cadre d'un enseignement secondaire voué, avant toute spécialisation, à former l'esprit et le caractère des élèves. Autre atout de l'allemand participant à sa dimension formative, son statut de langue savante, légitimée par l'attrait scientifique exercé alors par l'Allemagne. Mais, malgré le prestige et les vertus intellectuelles reconnus à la langue allemande, certains craignaient encore,

5 Pour ce qui était des filières non classiques.

par un enseignement précoce ou obligatoire d'une deuxième langue vivante au collège, une surcharge des programmes, lesquels devaient avant tout privilégier l'études des langues anciennes – le latin en premier lieu – ainsi que de la langue maternelle.

La place dévouée à l'enseignement public de l'allemand au sein des collèges genevois et vaudois fut donc sujette à de nombreuses discussions et la décision prise respectivement à ce sujet par les parlements genevois et vaudois atteste chacune de l'adoption d'un compromis entre ces points de vue contrastés. En ce qui concerne Genève tout d'abord, précisons que, si la loi scolaire de 1836 réorganisant le collège introduisit bien la discipline de l'allemand, ce fut d'abord sous la forme de deux cours facultatifs de trois ans chacun, l'un destiné aux classes françaises et latines inférieures, l'autre pour les classes latines supérieures. Une entrée prudente de l'enseignement de l'allemand dans le secondaire genevois donc mais dont le caractère facultatif ne sembla d'abord pas avoir de conséquences néfastes sur la participation à son enseignement, puisque 64% des 327 élèves inscrits choisirent de le suivre en 1837 (Mützenbergh, 1974). Toutefois, on nota un net recul les années suivantes, ce qui amènera les autorités scolaires à rendre le cours d'allemand obligatoire, en 1844 pour les classes françaises et en 1848 pour les classes latines. L'obligation fut alors légitimée par trois arguments principaux : amener un raisonnement avec une autre langue que la langue maternelle, favoriser un rapprochement patriotique et remédier aux inconvénients soulevés par les cours facultatifs, tant au niveau de la discipline que de la fréquentation (Farquet, 1993).

Dans le cas du canton de Vaud, le premier projet de loi fut rejeté par une majorité de députés. En 1837, un nouveau projet fut donc soumis au Grand Conseil. Malgré la réticence exprimée par plusieurs parlementaires au cours des débats précédents, le Conseil d'État, dans la révision de son texte, décida de maintenir l'enseignement de l'allemand au collège inférieur, en veillant toutefois à ce que celui-ci ne débute qu'après celui de la langue maternelle et du latin. Une forme là aussi de compromis permettant néanmoins à la langue allemande d'être inscrite de manière obligatoire dès la deuxième année du cursus (4^{ème} classe), en vertu, comme le rappelait ce second projet, principalement de sa finalité formative combinée avec sa finalité politique :

D'ailleurs, il n'est réellement plus possible de laisser la jeunesse cultivée étrangère à cette langue vivante, qui ouvre de si riches sources de savoir dans

presque toutes les branches de connaissances humaines, et qui est si propre à compléter le développement littéraire de l'étudiant. Nos rapports fédéraux, enfin, font une loi au canton de rendre le plus populaire possible dans son sein, un langage que parle la majeure partie de la Suisse. (Séance du Grand Conseil du canton de Vaud du 29 novembre 1837, p. 171)

Ce nouveau projet fut cette fois adopté permettant la promulgation de la loi sur les collèges du 21 décembre 1837 et des leçons d'allemand seront ainsi données de manière systématique à partir de 1839 au Collège de Lausanne. Il n'en fut néanmoins pas toujours de même en ce qui concerne les collèges communaux hors du chef-lieu vaudois, en raison notamment de restrictions financières et d'un nombre d'enseignants trop restreint.

Toujours en ce qui concerne la réorganisation du paysage scolaire vaudois au cours de cette période, mentionnons encore que, dans la même optique d'élargir l'instruction au-delà du degré primaire, des écoles moyennes furent créées à la destination de « jeunes gens appelés à donner plus de développement à l'instruction qu'ils [avaient] reçue dans les écoles primaires sans faire toutefois des études scientifiques proprement dites » (Loi du 24 décembre 1834 sur les écoles moyennes). Le projet de loi, présenté au Grand Conseil en 1834, prévoyait, pour ces futures écoles, des matières modernes dont l'allemand. Cet enseignement ne suscita point de discussion entre les députés, hormis l'intervention de l'un d'entre eux qui, ayant remarqué que cette étude était placée en 13^{ème} position, demanda à ce qu'elle soit davantage valorisée parmi les différents objets d'enseignement, au nom de la nécessité, pour les Vaudois, de connaître cette langue parlée par la majorité des Confédérés pour le traitement des affaires publiques et privées (Séance du Grand Conseil du canton de Vaud du 4 décembre 1834, p. 586). Un amendement qui fut adopté par l'assemblée parlementaire et suite auquel l'enseignement de l'allemand allait d'emblée occuper une place non négligeable au sein de ces études. Ainsi, cette matière était dispensée sur toute la durée du cursus, soit trois années d'études, la langue anglaise étant, quant à elle, enseignée les deux dernières années (Programme de l'École moyenne et industrielle de Lausanne, 1839).

Fribourg : l'inscription de l'allemand pour des études réales

Dans le canton de Fribourg, à l'aube des années 1830, la discipline de l'allemand n'était enseignée ni au sein des écoles primaires, ni au Collège Saint-Michel, basé principalement sur l'enseignement du latin (Programme du Collège Saint-Michel, 1829). À l'inverse, l'école secondaire de Fribourg, fondée en 1825 par le Père Girard, prodiguait des cours d'allemand. Toutefois, cette école ne rencontra jamais un grand succès, en raison notamment d'un conflit opposant les autorités civiles et religieuses (Genoud, 1988/1989).

Là-aussi, ce fut à la suite de la révolution de 1830 que les libéraux, arrivés au pouvoir, s'attelèrent à réformer le paysage scolaire cantonal. Ils commencèrent, en 1834, par proposer un projet de loi sur les écoles primaires mais celui-ci ne passa pas le stade des délibérations au Grand Conseil, les oppositions étant bien trop nombreuses. Dès lors, le régime libéral tenta une réforme par le haut en s'attaquant d'abord aux études secondaires (Genoud, 1988/1989). N'étant pas en mesure de réformer le Collège Saint-Michel dirigé par les Jésuites, il imagina établir des écoles secondaires dans différentes villes du canton. Une initiative qui visait à combler la lacune qui existait alors entre l'enseignement primaire et l'enseignement littéraire supérieur, en vue de former une classe industrielle et commerçante si nécessaire au canton, lequel restait, en ce domaine, tributaire des cantons voisins. Toutefois, ce projet sera rejeté⁶ par la majorité du Grand Conseil et la presse conservatrice s'attela alors, dans une série d'articles, à vanter les mérites du Collège Saint-Michel, de même qu'à critiquer fermement l'initiative visant à établir des écoles secondaires, vue comme une manière d'asseoir le régime libéral.

Le 4 juin 1835, un nouveau projet, élaboré par les soins du Conseil d'éducation fut présenté au Grand Conseil. Il s'agissait cette fois non plus de fonder plusieurs écoles secondaires en différents lieux du canton,

6 Un rejet qui s'explique par trois raisons. L'élaboration du projet avait été menée sans la participation de l'évêque et ne prévoyait pas une surveillance des établissements par le clergé. En outre, les députés de Morat exigeaient davantage de subsides pour leur école. Finalement, les conservateurs voyaient dans ce projet une tentative des libéraux de soustraire aux ecclésiastiques l'éducation de la jeunesse (Genoud, 1988/1989).

seulement une école moyenne centrale à Fribourg, avec toujours la même finalité, celle de fournir une instruction médiane entre l'éducation primaire et supérieure. Une institution qui, à l'inverse du Collège, laisserait davantage de place à l'étude de savoirs modernes, tels que les sciences naturelles ou les langues vivantes⁷. C'est dans cette optique que furent choisis les différents objets d'enseignement dont l'étude, sans empiéter sur l'instruction scientifique supérieure, devait néanmoins profiter à toutes les classes de la société. Parmi eux, on préconisait notamment les langues française et allemande, le calcul avec la comptabilité, ou encore la géographie et l'histoire nationale (Séance du Grand Conseil du canton de Fribourg du 4 juin 1835). En ce qui concerne le choix des matières à enseigner, celui-ci ne suscita presque pas de discussion puisque l'essentiel du débat porta sur la question religieuse, les conservateurs n'étant pas satisfaits des garanties présentées en la matière par le projet. Après de longues et intenses discussions, le projet fut finalement rejeté, les diverses parties en présence n'ayant pas pu s'entendre à ce sujet. Fut alors présenté un nouveau projet remanié en fonction des vœux émis par les députés conservateurs : l'évêque aurait la main mise sur tout ce qui concernait l'enseignement religieux et les professeurs seraient ainsi tous catholiques et porteurs de certificats de bonnes mœurs (Discussion du projet de loi sur l'établissement d'une école moyenne centrale. Extrait du Bulletin des Séances du Grand Conseil, 1835). Quant aux objets d'enseignement, l'ensemble de ceux-ci était maintenu, tel qu'il se présentait dans l'ancien projet. Là encore, l'opposition jugea que les modifications apportées n'étaient pas suffisantes et proposa que l'école toute entière soit confiée à un corps religieux enseignant. Une idée que réfutèrent les députés libéraux, soucieux de maintenir une distinction nette entre les pouvoirs civils et ecclésiastiques. Après six heures de débats, les députés votèrent pour ou contre l'adoption du projet avec, comme résultat, une égalité parfaite. Dès lors, ce fut à l'avoyer-président de trancher et il se prononça en faveur du projet, cristallisant ainsi l'établissement d'une école moyenne à Fribourg.

7 Il existait alors déjà au sein du canton des écoles secondaires mais uniquement dans certaines localités. Essentiellement des écoles « latines » dirigées par des religieux, elles étaient fréquentées par des élèves qui se destinaient à l'état ecclésiastique (Genoud, 1988/1989).

Inaugurée le 28 janvier 1836, l'École moyenne centrale de Fribourg proposait un cursus de deux ans, destiné à des élèves âgés de 11 ans à 18 ans, ayant terminé l'école primaire et accompli leur première communion. Dispensant donc, à côté de l'instruction religieuse, des savoirs modernes, cette institution semblait mettre l'enseignement des deux langues nationales retenues sur un pied d'égalité, le règlement indiquant que l'enseignement de la grammaire allemande devait suivre « une méthode en tout semblable à celle qui [était] prescrite pour l'étude de la grammaire française » (Règlement organique pour l'école moyenne centrale, 1836, p. 5).

À la suite des élections de 1837, les conservateurs reprirent le pouvoir et une motion fut déposée au Grand Conseil par le député Charles Griset de Forell qui demandait de confier la direction de l'École moyenne aux Jésuites. Si cette proposition n'eut finalement pas de suite, le nouveau régime en place resta déterminé à remettre en cause cette institution. Comme le note Genoud (1988/1989), l'établissement d'une école moyenne allemande en 1844, suite à une pétition du district allemand, constitua la première étape de la refonte des réformes libérales. Contrairement à l'École moyenne créée quelques années plus tôt, celle-ci garantissait d'accepter toutes les demandes de l'évêque et l'ensemble de l'enseignement avait été confié aux frères marianistes. Cette nouvelle école créée, les conservateurs s'attelèrent ensuite à améliorer la première école moyenne. Ainsi, en 1845, le Conseil d'État proposa au Grand Conseil un projet de réorganisation de l'institution avec, comme modifications principales, davantage de prérogatives de la part de l'évêque sur l'instruction religieuse et le contrôle de celui-ci sur les livres et les enseignants. De nouvelles dispositions qui ne manquèrent pas de faire réagir les députés libéraux et radicaux, qui accusèrent les conservateurs de vouloir désorganiser l'École moyenne. En ce qui concerne les objets d'enseignement, ils restaient sensiblement les mêmes et là encore les discussions portèrent essentiellement sur l'instruction religieuse. Toutefois, deux députés d'obédience libérale, en vantant les succès de l'école accumulés jusque-là, soulignèrent à cette occasion l'importance de l'enseignement de l'allemand : « C'est aussi dans cette école que notre jeunesse peut apprendre, mieux qu'au Collège, à bien parler sa langue maternelle, ainsi que l'allemand si nécessaire aujourd'hui en Europe, surtout dans notre pays » (Séance du Grand Conseil du canton de Fribourg du 16 juin 1845, p. 360). Après une journée d'intenses débats, le projet de réorganisation de l'École moyenne centrale en une « École moyenne française »

fut adopté par une majorité de députés. Cette nouvelle législation n'engendra pas directement la chute de cette institution, liée plutôt, selon Genoud (1988/1989), à la diminution des bourses, ce qui allait avoir pour effet une baisse de fréquentation en 1846 et 1847.

Après la défaite du Sonderbund⁸, un régime radical⁹ prit le pouvoir. Ce nouveau gouvernement, minoritaire, se montra dès le départ fermement décidé à changer les institutions existantes. Comme le raconte Charrière (1988/1889), les radicaux tirèrent profit de la désorganisation de l'opposition pour entamer différentes réformes, en se montrant particulièrement réfractaires aux réalisations passées. Ainsi, la réorganisation du paysage scolaire fribourgeois allait constituer l'un de leurs grands chantiers. En 1848, le gouvernement présenta son projet de loi sur l'Instruction publique, lequel définissait préalablement les grandes finalités assignées aux futurs établissements scolaires fribourgeois : inculquer les principes de la religion et de la morale, former aux devoirs civiques, perfectionner par les sciences et l'éducation supérieure (Séance du Grand Conseil du canton de Fribourg du 2 septembre 1848, p. 603). À cela s'ajoutait encore la dimension patriotique, jusque-là plutôt absente, et citée par Alexandre Daguét, principal artisan du projet : « L'Éducation publique doit être l'image et le reflet de la vie et des institutions fribourgeoises et suisses. L'Éducation sera donc civique et nationale et on introduira dans toutes les écoles les branches d'instruction propres à développer le sentiment patriotique » (Daguét, 1848, p. 8).

En termes d'institutions, le projet comprenait les écoles primaires, les écoles secondaires, l'école secondaire des filles, des écoles secondaires de district que le Conseil d'État pourrait établir, là où les besoins de l'instruction se feraient sentir, l'École cantonale vouée à remplacer le Collège Saint-Michel et à fusionner avec l'École moyenne, ainsi qu'une

8 Terme qualifiant l'alliance défensive conclue par sept cantons conservateurs catholiques (Lucerne, Uri, Schwytz, Unterwald, Zoug, Fribourg et le Valais) et vouée à assurer la sauvegarde de la religion catholique et de la souveraineté cantonale. Voir à ce sujet notamment Walter (2010).

9 Représentants du Radicalisme apparut en Suisse à l'occasion des luttes en faveur d'une révision du Pacte fédéral en 1832-1833, les radicaux prônaient un renouvellement profond des institutions politiques et jouèrent un rôle central dans la cristallisation de l'État fédéral de 1848 ainsi que dans la révision de la Constitution en 1874 (Tanner, 2013).

école d'agriculture théorique et pratique qui allait faire l'objet d'une loi spéciale.

Quelle place était donc dévolue, dans ce projet de loi, à l'étude de la langue allemande au sein de ces divers degrés d'enseignement ? En ce qui concerne l'école primaire tout d'abord, cet enseignement ne figurait pas parmi les disciplines préconisées, malgré le souhait émis par trois députés de le voir figurer au programme dans la partie francophone du canton. Malgré ces quelques amendements, l'enseignement de l'allemand ne fut pas intégré au cursus, une décision légitimée, comme le formula le rapporteur Julien de Schaller, par l'importance à accorder en premier lieu à la langue maternelle.

En ce qui concerne les écoles secondaires, servant de complément à l'instruction primaire et à préparer les jeunes gens qui se vouaient aux carrières professionnelles ou aux études classiques, l'étude de la langue allemande était bien prévue au programme à côté notamment de la religion, la langue française, les mathématiques, la géographie ou encore l'histoire nationale et l'instruction civique¹⁰. D'abord prévue seulement dans les districts où cette langue était dominante, elle fut finalement, à la suite de la demande du chancelier, inscrite au sein de ce cursus sans aucune restriction.

Finalement, l'École cantonale devait constituer le cœur de l'instruction moyenne et supérieure et ainsi remplacer le Collège existant, dans le but d'uniformiser les études et « pénétrer la jeunesse du même esprit de nationalité, de l'amour de la patrie » (Séance du Grand Conseil du canton de Fribourg du 5 septembre 1848, p. 679). Plutôt de type « real », en opposition à l'enseignement donné à Saint-Michel, ces études se divisaient en trois parties. Premièrement, le progymnase, durant une année, constituait les études préparatoires indispensables à tous les élèves. Suivait ensuite le gymnase qui se divisait en trois sections distinctes (littéraire, industrielle et pédagogique). Finalement, le dernier échelon des études fribourgeoises prenait la forme de cours académiques de trois sortes : des cours de philosophie, de droit et de théologie. Pour ce qui est de l'enseignement de l'allemand, le projet de loi l'avait intégré

10 Pour l'école secondaire des filles, les objets d'enseignement prévus étaient les mêmes que pour les écoles secondaires de garçons, « appliqués au besoin du sexe, outre les travaux les plus usuels du ménage, tels que couture, raccommodage, lessive, repassage, cuisine » (LIP FR, 1948, p. 45).

parmi les objets d'enseignement aussi bien au progymnase que dans les trois différentes sections du gymnase¹¹. Un choix qui ne souleva aucune discussion parmi les députés appelés à réagir sur ce projet de loi. À l'inverse, la question du latin, dont l'enseignement n'était prévu qu'au sein de la section littéraire, fut sujette à débats, certains demandant qu'il figure également au programme du progymnase, afin d'entretenir un niveau intellectuel suffisant dans l'optique de futures études littéraires. Cette demande sera finalement satisfaite afin d'éviter toute accusation de lutte contre les écoles latines déjà existantes. Pour autant, comme le note Charrière (1988/1889), la priorité des autorités devait bien rester sur le développement d'une formation utilitaire et pratique, le latin demeurant, pour les radicaux, la langue de l'Église (p. 43). Comme l'atteste encore le *Programme général des cours de l'École cantonale*, paru en 1849 suite à la promulgation de la *Loi sur l'Instruction publique du 23 septembre 1848*, les langues modernes, et plus précisément les langues nationales, occupèrent en effet dès le début une place non négligeable au degré supérieur des études. À l'École cantonale, tous les cours étaient dispensés en français et ce même idiome, malgré le profil bilingue du canton, avait le statut de langue maternelle. Dès lors, à l'instar des cantons de Genève et de Vaud, c'était la langue française, parmi les différentes langues vivantes figurant au programme, qui était quelque peu privilégiée en termes de dotation horaire. Au progymnase, elle était ainsi enseignée à raison de six heures par semaine, quatre heures étaient dédiées à l'enseignement de l'allemand et deux à l'italien. Dans les sections industrielle et pédagogique, quatre heures hebdomadaires étaient, chaque année, respectivement dédiées à l'étude du français et de l'allemand, alors que les cours d'italien se cantonnaient à deux heures. Finalement, la section littéraire faisait la part belle à l'enseignement du latin auquel étaient accordées chaque semaine 10 heures¹². Quant aux langues vivantes, cinq heures de cours étaient dédiées au français et quatre à l'allemand. Si la discipline de l'italien fut ensuite remplacée par celle de l'anglais, l'allemand allait rester la première langue étrangère à l'École cantonale, laquelle fermera finalement ses portes en 1857, suite à

11 La section industrielle, outre l'enseignement des langues et littératures française et allemande, prévoyait également des cours d'italien et d'anglais.

12 Cela vaut pour la 1^{ère} année d'études. En 2^{ème} année, l'enseignement du latin disposait de neuf heures et de six en 3^{ème} année.

une refonte complète de l'instruction publique secondaire et supérieure menée par les autorités, nouvellement élues en 1856.

Au regard de l'expérience de l'École moyenne centrale puis de la réforme scolaire menée par les radicaux, nous constatons donc qu'à l'instar de Genève et de Vaud, l'enseignement public de l'allemand à Fribourg fit son entrée par le biais des études secondaires, l'école primaire se cantonnant à l'enseignement de la langue maternelle. Une introduction qui, au vu des débats parlementaires, semble avoir moins été sujette à discussion que dans les deux autres cantons romands. Si le profil bilingue du canton de Fribourg tend sans doute à expliquer cette différence, d'autres raisons nous semblent pouvoir être invoquées. En ce qui concerne l'École moyenne tout d'abord, nous l'avons vu, les discussions quant à son établissement se focalisèrent principalement sur la question de l'instruction religieuse, laissant peu de place à des considérations sur les autres disciplines, cela d'autant plus que le choix de celles-ci semblait en adéquation avec l'orientation scientifique et pratique que l'on souhaitait assigner à cette école. Quant au système scolaire mis ensuite en place par le régime radical, l'intégration sans entrave de l'enseignement de l'allemand au sein du cursus secondaire s'explique là aussi sans doute par la forte dimension réelle adoptée pour ce degré d'études, de même que la place relativement modeste laissée aux humanités classiques. S'ajoutent encore des considérations patriotiques qui avaient été jusqu'ici plutôt absentes.

Ce regard sur l'introduction de l'enseignement de l'allemand dans les écoles publiques des cantons de Genève, Vaud et Fribourg au cours du XIX^e siècle confirme donc, également à l'échelle de la Suisse romande, la tendance générale de l'époque consistant à limiter, dans le cadre de l'instruction publique, l'enseignement des langues étrangères aux études secondaires. Si le statut de langue nationale de l'allemand, plusieurs fois rappelé lors des débats parlementaires, ne constitua pas un argument suffisant pour dispenser cette discipline dès l'école élémentaire, celui-ci, couplé à des considérations économiques et intellectuelles, eut par contre davantage de poids quant à la place attribuée à l'allemand au degré secondaire, accordant à cette langue la première place parmi les langues vivantes étrangères enseignées. Finalement, il convient encore de relever que l'introduction de l'enseignement de la deuxième langue à l'école intervint sensiblement de la même manière en Suisse alémanique. Ainsi, Grizselj, Le Pape Racine et Rouiller (à paraître), en travaillant sur les cantons d'Argovie, de Berne, Schwyz et Zürich, notent qu'au cours

des années 1830, la discipline du français langue étrangère fut inscrite au programme des écoles secondaires comme étude obligatoire ou facultative, selon les cantons. À l'inverse et à l'instar de la Romandie, la langue française, dans la majorité des cas, ne fut pas retenue parmi les objets d'enseignement enseignés à l'école élémentaire.

CHAPITRE 2

LA DISCIPLINE AU SEIN DE TROIS SYSTÈMES SCOLAIRES EN CONSTRUCTION

Les premières décennies du XIX^e siècle avaient donc été, en Europe, le théâtre de réformes scolaires qui aboutirent à la prise en charge, par les pouvoirs publics, de l’instruction, à travers notamment le développement d’un réseau d’écoles primaires et la réorganisation des collèges, gymnases et lycées. À ces mesures allait ensuite succéder la mise en place progressive de systèmes scolaires nationaux, une construction qui se caractérisa notamment par l’instauration successive de filières distinctes, définies chacune pour un public scolaire spécifique et se dotant, par conséquent, d’un cursus particulier, composé de différents objets d’enseignement et voué à répondre aux finalités assignées à chaque formation. Notre ambition étant de retracer l’évolution d’une discipline scolaire, il nous paraît opportun de dresser un regard rétrospectif sur ce long processus à l’échelle qui nous intéresse. Si nous avons évoqué la construction parallèle de systèmes scolaires nationaux, rappelons que, dans le cas de la Suisse, il convient plutôt de parler de systèmes scolaires cantonaux puisque, même après la Constitution fédérale de 1848, la gestion concrète du domaine scolaire resta l’affaire des cantons (tout en n’excluant pas des dynamiques régionales et nationales, en plus d’internationales déjà à l’œuvre). Aussi Hofstetter (2012) parle-t-elle d’une « fédération d’États enseignants » pour qualifier l’espace scolaire helvétique.

Nous l’avons dit, de manière générale, l’institutionnalisation de l’enseignement des langues étrangères – à l’instar de celui de l’allemand en Suisse romande – se fit d’abord par le biais des études secondaires, l’école primaire se cantonnant longtemps à l’enseignement de la seule

langue maternelle¹. Dès lors, ce chapitre se concentre principalement sur l'enseignement secondaire, notion qui apparut et se répandit à travers l'Europe au cours du XIX^e siècle pour devenir le centre d'un « découpage tripartite des études » (Savoie, 2013, p. 25). Notre objectif n'étant pas de retracer de manière exhaustive l'histoire des systèmes scolaires genevois, vaudois et fribourgeois, notre propos se focalise alors plutôt sur des phénomènes précis, observables à l'échelle de ces trois aires cantonales, et que nous définissons respectivement de la sorte : l'affermissement progressif d'un enseignement secondaire moderne à côté des études classiques, la mise en place d'un degré secondaire inférieur comme complément de l'école primaire, le développement d'une instruction dédiée aux jeunes filles, l'institutionnalisation de l'enseignement professionnel et commercial et enfin, l'instauration du cycle d'orientation². Plusieurs travaux significatifs ont déjà traité certaines de ces questions, à l'instar de Farquet (1993–1994), Monnier (2015, 2018), Müller (2007) et Petitat (1982) en ce qui concerne l'histoire du secondaire genevois. Pour le canton de Vaud, citons Veillon (1978) qui, en s'intéressant aux origines des classes primaires supérieures, revient sur des moments-clés de l'évolution de l'instruction publique en terres vaudoises, de même que Gueniat (1995) et Schibler (2008) qui retracent respectivement l'histoire de l'École moyenne de Lausanne et celle de l'enseignement ménager vaudois. Enfin, pour Fribourg, mentionnons notamment les recherches respectives de Charrière (1988/1989) sur l'École cantonale et de Seydoux (1996, 2006) sur l'enseignement ménager fribourgeois. Ainsi, c'est principalement sur la base de ces différents travaux, complétée par l'exploitation de sources diverses (lois scolaires, règlements, programmes, revues pédagogiques) que nous portons un regard croisé sur l'évolution de l'enseignement secondaire genevois, vaudois et fribourgeois. Il s'agit alors, en ce sens, de revenir sur les différentes offres de formation qui, progressivement, émergèrent ou se transformèrent entre les années 1840 et la deuxième moitié du XX^e siècle afin de montrer les logiques

1 A l'exception de Genève qui introduisit un tel enseignement au primaire déjà eu XIX^e siècle (de même que, dans une moindre mesure, la ville de Lausanne), il faudra attendre le milieu du XX^e siècle pour que l'étude de l'allemand soit introduite à l'école primaire, un enseignement qui se généralisera finalement à partir des années 1980.

2 Voir les annexes 2 à 6 qui donnent à voir, sous forme schématique, la construction et l'évolution des systèmes scolaires genevois, vaudois et fribourgeois.

sous-tendant l'incursion et l'affermissement progressif de la discipline de l'allemand au sein de ces différents cursus.

Une étude consolidée chez les garçons et accessible aux filles

A partir de la deuxième moitié des années 1840, les radicaux se retrouvèrent à la tête du pouvoir cantonal, aussi bien à Genève qu'en territoire vaudois et fribourgeois. Un changement de régime politique qui, dans les trois cas, amorça une réorganisation de l'instruction publique à travers la promulgation d'un nouveau texte législatif en matière scolaire³. A travers ces trois lois cantonales, les autorités s'attachèrent, outre l'instruction primaire⁴, à réorganiser les études moyennes et supérieures. Pour ce qui est du canton de Vaud, le Collège cantonal accueillait désormais les élèves dès l'âge de 10 ans et se composait de six classes. Quant aux écoles moyennes ou industrielles, la durée des études fut prolongée d'une année, passant de trois à quatre. À Genève, le Collège fut séparé en deux entités distinctes : le Collège classique, d'une durée de sept classes, qui ouvrait ensuite les portes du gymnase puis de l'Académie ; le Collège industriel et commercial, qui recouvrait également sept années d'études mais qui débouchait quant à lui sur les apprentissages. Finalement, à Fribourg, les radicaux érigèrent, en lieu et place du Collège St-Michel, l'École cantonale qui, comme déjà évoqué, proposait également des cursus différenciés (littéraire, industriel et pédagogique). Le réaménagement des études secondaires genevoises, vaudoises et fribourgeoises entre 1846 et 1848 confirmait donc la coexistence de deux cursus scolaires distincts, l'un tourné vers les humanités classiques, l'autre vers les humanités modernes. Toutefois, il n'était encore nullement question d'une égalité institutionnelle entre ces deux paradigmes éducatifs, dans la mesure où seule la voie classique offrait l'accès à l'ensemble des études

3 *Loi du 12 mai 1846 sur l'instruction publique dans le canton de Vaud ; Loi générale sur l'instruction publique du 25 octobre 1848 dans le canton de Genève ; Loi du 23 septembre 1848 sur l'instruction publique dans le canton de Fribourg.*

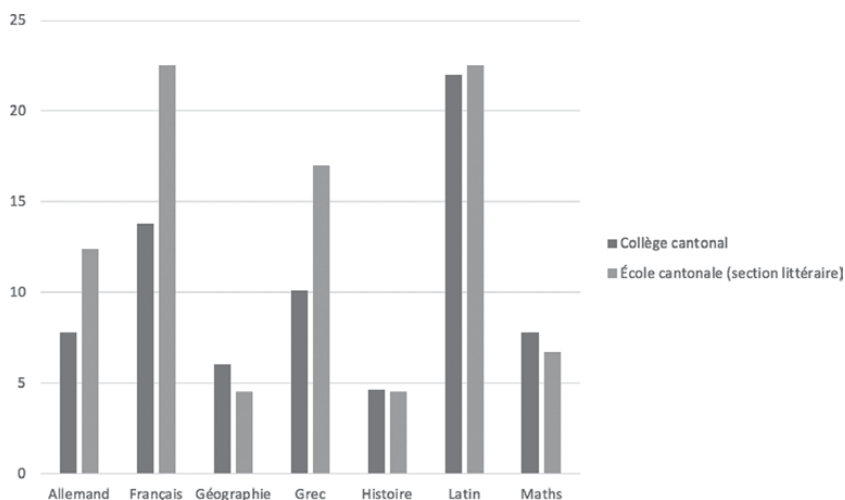
4 Si l'instruction primaire avait déjà été inscrite comme obligatoire dans les cantons de Vaud et Fribourg, ce n'était pas encore le cas à Genève qui, en 1848, se contenta d'en décréter la gratuité (Hofstetter, 1998).

cadémiques. En termes de programme, cette réorganisation du secondaire atteste également d'une diversification des savoirs enseignés, en raison du développement des cursus modernes, même si l'enseignement dispensé dans ces deux filières, conservait un caractère général, dénué de toute forme de spécialisation.

Alors que l'introduction de l'allemand dans l'enseignement public avait été favorisée, une dizaine d'années auparavant, par la nécessité de répondre aux besoins d'un nouveau public scolaire à travers l'enseignement de branches modernes, ces nouvelles lois scolaires confirmèrent l'ancrage de cette discipline au sein des études secondaires. Désormais également obligatoire à Genève, l'allemand faisait ainsi partie du socle commun des matières enseignées dans les filières classiques et industrielles, parmi lesquelles figuraient également le français, l'histoire, la géographie, et les branches mathématiques. La part accordée à l'allemand n'y était pas non plus négligeable, bien que différenciée selon les filières littéraires ou industrielles et leurs finalités respectives. Aussi, dans la voie classique⁵, l'allemand était-il la quatrième branche la plus enseignée après le latin, la langue maternelle et le grec, respectant ainsi la logique de privilégier d'abord l'étude des langues classiques et celle du français. Ce dernier enseignement se trouvait même à égalité vis-à-vis du latin à l'École cantonale et la part accordée à l'allemand était également plus importante qu'ailleurs, les études dispensées par l'institution cantonale ambitionnant, nous l'avons dit, de faire une place de choix aux disciplines dite réales. Par ailleurs, l'écart, en termes de dotation horaire, était relativement modeste entre le grec et l'allemand. Un fait qui s'explique par l'idée de plus en plus répandue selon laquelle l'étude de la langue de Goethe, de par sa difficulté et sa structure linguistique en certains points comparables à l'idiome grec, présentait les mêmes vertus formatives que l'étude de ce dernier. Aussi imaginait-on plus volontiers diminuer le temps consacré au grec au profit de cette langue vivante

5 Pour évaluer la dotation horaire accordée à l'étude de l'allemand à l'échelle de chaque cursus, nous nous basons ici uniquement sur des données du Programme des cours du Collège (classique) cantonal (1853), du Règlement intérieur de l'École moyenne et industrielle de Lausanne (1858) et du Programme général des cours de l'École cantonale de Fribourg (1857). Les programmes du Collège de Genève regroupant plusieurs matières sous la même dotation horaire, il est difficile d'évaluer le temps exact laissé à chaque enseignement.

Figure 1. Part (%) des principales disciplines enseignées tout au long du cursus du Collège cantonal (1853–54) et de la section littéraire de l'École cantonale (1856–57).

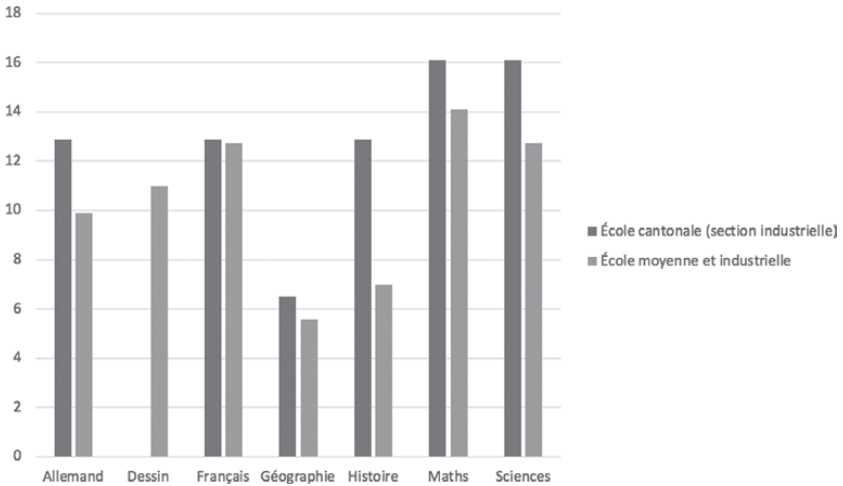


que de réduire le nombre d'heures consacrées au latin ou à la langue maternelle.

Dans le quatuor de tête des disciplines enseignées dans le cursus classique mais devancé par les langues anciennes et maternelle, l'allemand, à l'échelle des filières industrielles, occupait sensiblement la même position, au regard des branches les plus largement dispensées dans ce type de cursus. Dans les deux cas, c'étaient les mathématiques (pouvant regrouper différents objets tels que l'algèbre ou encore la géométrie) qui dominaient, suivies des sciences et du dessin (géométral, d'imitation ou industriel) puis des langues vivantes qu'étaient le français et l'allemand.

L'importance de l'allemand, au sein des cursus de type industriel, peut également se mesurer au regard des conditions de promotion dans une classe supérieure. Ainsi, comme l'atteste le *Règlement intérieur de l'École moyenne et industrielle des garçons de Lausanne* (1858), les élèves, au terme de chaque année d'études, subissaient un examen portant sur tous les objets d'enseignements dispensés. Toutefois, leur poids respectif n'était pas identique, chacun d'entre eux étant doté d'un facteur qu'il

Figure 2. Part (%) des principales disciplines enseignées tout au long du cursus de la section industrielle de l'École cantonale (1856–57) et de l'École moyenne et industrielle (1858).



convenait de multiplier avec la note obtenue à l'examen. Si c'étaient le français et l'arithmétique qui disposaient du coefficient le plus élevé, le poids sélectif de l'allemand n'était pas moindre puisqu'il figurait parmi les branches dotées du deuxième facteur le plus haut, attestant bien de l'utilité qu'on lui assignait au sein d'un cursus de type moderne et industriel.

Au cours de cette période, l'allemand se distinguait donc comme la seule langue étrangère enseignée de manière obligatoire à l'échelle de l'ensemble de ces filières, seulement subordonné par un canon de matières incontournables en fonction de l'orientation des études, (langues anciennes, langue maternelle ou mathématiques). Outre son affermissement dans ces dits cursus, la discipline fit également son entrée au programme d'un autre type d'institution. En effet, ce mouvement d'ouverture du secondaire, tel que le nomme Monnier (2015), durant les années 1840, « aux jeunes gens issus de la petite bourgeoisie, de l'artisanat ou du monde ouvrier » (p. 89), s'accompagna également de l'institutionnalisation d'écoles secondaires pour les filles afin de permettre à celles-ci de poursuivre leur formation au-delà de l'école primaire, l'idée

selon laquelle il serait également utile que les femmes, à côté de l'acquisition de connaissances propres à leur sexe, bénéficient également de savoirs plus intellectuels s'étant développée à partir du début du XIX^e siècle (Schibler, 2008). Ainsi, Genève et Fribourg, dans leur loi scolaire respective de 1848, inscrivirent tous deux une telle institution parmi les différents types d'établissements d'enseignement secondaire. Si à l'inverse de ses deux voisins, le canton de Vaud, dans sa loi de 1846, ne procéda pas encore de la sorte, il y faisait néanmoins brièvement référence, en précisant que les instituteurs des écoles moyennes ou industrielles ou des collèges pouvaient être amenés à enseigner dans les écoles supérieures de filles (Schibler, 2008). Ouvertes respectivement en 1847, 1848 et 1849, *l'École secondaire de jeunes filles de Genève* (ESJF), *l'École supérieure industrielle des filles à Lausanne* (ESIF) et *l'École secondaire de filles de la ville de Fribourg* (ESF) présentèrent d'emblée certaines finalités communes quant à la formation dispensée : celle de préparer les jeunes filles à leur rôle au sein de la famille et de leur inculquer des connaissances plus poussées que celles acquises à l'école primaire, sans pour autant en faire des savantes⁶.

Une similarité quant aux finalités qui se traduisait aussi par les matières enseignées au sein de ces écoles puisqu'elles étaient sensiblement identiques au regard de leur programme respectif. Ce dernier se

6 Dans le cas de l'ESF, cette institution servait également « d'école normale pour former et perfectionner des institutrices » (Règlement organique de l'École secondaire des filles, 1849, p. 3). Quant à leurs homologues masculins, nous l'avons mentionné précédemment en décrivant les contours structurels de l'École cantonale, une section pédagogique accueillait, dès la fin du progymnase, les aspirants à une future carrière de maîtres d'école primaire ou d'instituteurs secondaires. En territoire vaudois, il existait alors deux écoles normales, l'une pour régents, l'autre pour régentes, instituées respectivement en 1833 et en 1836 de manière provisoire, un statut qui prit fin avec la promulgation de *la Loi du 1er juin 1849 sur l'organisation de l'école normale*. À l'inverse de Fribourg, de Vaud et de la plupart des pays d'Europe occidentale qui instituèrent des écoles normales ou des séminaires pédagogiques, Genève ne mit pas en place, au cours de cette première moitié du XIX^e siècle, une formation spécifique pour les enseignants primaires (Hofstetter & Schneuwly, 2000). Ainsi, jusqu'à l'amorce des années 1870, c'était par le biais d'un concours que l'État cantonal sélectionnait les meilleurs candidats au poste d'instituteur.

composait, en effet, dans les trois cas, du socle commun des savoirs dispensés dans les filières classiques et modernes réservées aux garçons dont nous avons parlé précédemment. Ainsi, y figuraient les langues vivantes, à travers l'enseignement du français et de la langue allemande. Pour autant, le sort réservé à cette dernière différait selon les établissements. Obligatoire à Lausanne et à Fribourg, cette étude était inscrite comme facultative à Genève⁷, les élèves pouvant, s'ils le désiraient suivre cet enseignement à raison de quatre heures par semaine⁸ (Programme ESJF, 1855, p. 32). Malgré cette entrée timide de l'allemand à l'ESJF de Genève, à l'instar de ce qui s'était passé au Collège au cours des années 1830, l'introduction de cette discipline se trouvait justifiée par l'orientation adoptée par ce type d'établissement réservé aux filles. Une formation sans latin, ni grec – l'apanage de leurs homologues masculins – tournée vers un enseignement propre à leur sexe (leçons de couture ou d'ouvrages, économie domestique, etc.) et complétée par des savoirs modernes. La combinaison de ces matières enseignées atteste donc d'un curriculum spécifique réservé aux jeunes filles (Monnier, 2015 ; Rogers, 2006), reposant sur une culture humaniste moderne agrémentée de savoirs utiles au futur rôle qu'on leur assignait alors, celui d'épouse, de mère et de ménagère⁹.

Un élément distinctif des écoles de voie intermédiaire

Alors que les trois cantons disposaient désormais d'un réseau d'écoles primaires, ouvertes à tous les enfants ainsi que de collèges et d'écoles secondaires de jeunes filles, accessibles à un public plus restreint, le besoin d'instaurer un ordre d'enseignement médian se fit néanmoins rapidement sentir. Ce fut l'une des réalisations des radicaux fribourgeois

7 A l'image de celle de l'anglais et de l'italien, langues que les élèves fribourgeoises avaient également le loisir d'apprendre.

8 Nous ne disposons malheureusement pas, pour cette période, de programme détaillé de l'ESJF et de l'ESF qui nous aurait permis de mesurer le nombre d'heures hebdomadaires dédiées à chaque objet d'enseignement.

9 Sur la question de l'étude des langues étrangères dans l'enseignement féminin et plus largement sur l'instruction des filles, voir également Extermann (2017a), Kaltz (2005), Pouly (2012), Renevey-Fry (1997).

qui, à travers la loi de 1848 établissant l'École cantonale, instituèrent également une forme d'enseignement intermédiaire, par la création, hors du chef-lieu, d'écoles secondaires « destinées à servir de complément à l'instruction primaire et à donner l'instruction préparatoire aux jeunes gens qui se [vouaient] aux carrières professionnelles ou aux études classiques » (LIP, 1848, FR, p. 38).

Une initiative également adoptée quelques années plus tard par le canton de Vaud. En effet, au milieu du XIX^e siècle, l'avènement du machinisme transformant le profil de l'industrie vaudoise ainsi que l'implantation progressive sur le territoire d'un large réseau de routes et de voies ferrées renforçèrent les besoins en un personnel hautement qualifié en connaissances techniques (Veillon, 1978). Considérant que les écoles moyennes ne remplissaient que partiellement leur fonction d'établissements intermédiaires – soit celle de développer l'instruction reçue à l'école primaire sans pour autant mener à des études supérieures – les autorités émirent le souhait de doter l'édifice scolaire vaudois d'une nouvelle filière, apte à approfondir l'instruction primaire. Une volonté qui se concrétisa à travers la *Loi sur l'instruction primaire du canton de Vaud du 31 janvier 1865*, laquelle proposait la création facultative d'écoles secondaires, « destinées à servir de complément aux écoles primaires pour les élèves des deux sexes » (p. 36). Un regard comparatif entre les branches inscrites au programme des écoles secondaires vaudoises et fribourgeoises et celles enseignées à l'école primaire atteste d'une certaine similarité, la plupart se retrouvant au sein des deux cursus. Aussi la principale différence, au-delà de l'approfondissement de notions déjà connues, se caractérisait-elle par l'apprentissage, au sein des écoles secondaires, d'une deuxième langue, l'allemand, alors que, rappelons-le, seule la langue maternelle figurait au programme de l'école primaire de ces deux cantons

A l'instar de ses voisins romands, Genève, en 1872, à travers la promulgation d'une nouvelle loi sur l'instruction publique, ajoutera également, parmi ses offres de formation, un ordre d'enseignement intermédiaire, lequel se divisait en deux nouvelles institutions, prenant respectivement le nom d'écoles complémentaires et d'écoles secondaires rurales. Les premières étaient destinées aux jeunes filles et faisaient suite à l'école primaire, en approfondissant et en complétant les savoirs précédemment acquis. Quant aux deuxièmes, elles accueillait gratuitement aussi bien les garçons que les filles – mais séparément – et étaient vouées, là aussi, à renforcer les connaissances assimilées au

degré primaire, en y ajoutant quelques notions nouvelles. L'allemand faisait partie des matières inscrites au programme de ces deux nouvelles institutions, avec toutefois une nuance en ce qui concerne les écoles secondaires rurales, puisque la loi, bien que mentionnant cette étude au programme, ajoutait par la suite la précision suivante : « quand cet enseignement pourra être donné » (LIP, 1972, GE, p. 390). Une nuance qui se retrouvait également accolée à la mention de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire puisque la même loi acta de l'introduction de cette étude au degré élémentaire, sujet sur lequel nous reviendrons ultérieurement.

Par la création de ces nouvelles écoles, la discipline de l'allemand trouvait donc un nouveau débouché au sein de l'organigramme scolaire, son étude s'étendant désormais au degré médian. Pas encore considéré comme un savoir utile à tous puisque – à l'exception de Genève dans une moindre mesure – il ne faisait pas partie des matières dispensées à l'école primaire, cet enseignement s'ouvrait néanmoins bien à une plus large frange de la population. Un nouveau public scolaire dont les besoins, en termes de formation, allaient au-delà des savoirs élémentaires sans toutefois nécessiter la poursuite d'études supérieures. Ces écoles intermédiaires ayant été créées principalement pour des raisons économiques, l'inscription de l'allemand au nombre des objets d'enseignement se légitimait ainsi pleinement par l'une des finalités qu'on lui avait assignée, soit celle, en tant que langue vivante et idiome majoritaire à l'échelle de la Suisse, d'être utile au commerce et à l'industrie.

L'affirmation d'une étude et le développement des cursus modernes

Quatre ans après l'instauration des écoles secondaires, la construction du système scolaire vaudois se poursuit avec la promulgation de la *Loi du 12 mai 1869 sur l'instruction publique supérieure*. Un texte législatif qui était voué, selon le radical Louis Ruchonnet, alors chef du DIP, à « rassembler en un faisceau vigoureux les éléments épars de notre instruction supérieure » (cité par Veillon, 1978). L'objectif poursuivi par cette loi consistait alors principalement à instaurer un système complet d'études à caractère scientifique (Veillon, 1978), l'ambition étant d'accorder le même poids aux études modernes qu'aux études

classiques¹⁰. Par ces nouvelles dispositions, intervint la « cantonalisation » de l'École moyenne et industrielle de Lausanne, inaugurée en 1849, qui devenait l'École industrielle cantonale, dotée d'une division inférieure comprenant six classes et d'une division supérieure divisée en trois sections d'une durée de deux ans chacune (industrielle, commerciale et agricole). Finalement, les degrés inférieurs de la Faculté des lettres et des sciences furent transformés en un gymnase, marquant ainsi le retour de cette institution depuis sa disparition en 1846, qui comprenait deux sections (littéraire et scientifique). Le gymnase restait attaché à l'Académie, laquelle se dota également d'une faculté technique, accessible aux élèves ayant suivi la section industrielle de l'École industrielle cantonale.

À Genève, ce fut trois ans plus tard qu'une nouvelle loi sur l'instruction publique, portée par le radical et chef du DIP Antoine Carteret, fut promulguée, soit le 19 octobre 1872¹¹. Les modifications apportées par cette loi en matière d'études secondaires et supérieures s'inscrivaient dans la logique suivie quelques années plus tôt par les législateurs vaudois : celle de donner davantage de poids aux études modernes. Premièrement, on acta le retour d'un Collège unique, divisé en deux sections (classique, industrielle et commerciale), d'une durée de six années chacune, précédées d'une année préparatoire commune. La suite du cursus se déroulait ensuite au Gymnase qui, ayant été considéré jusqu'ici comme la suite logique des études classiques, était désormais séparé en cinq sections, tournées soit vers les humanités classiques, soit vers les humanités modernes (classique, technique, commerciale, pédagogique classique,

10 Une ambition qui, toutefois, n'allait pas se réaliser. L'exigence du latin restera en effet durablement la condition *sine qua non* pour accéder à des études universitaires, la reconnaissance académique de la maturité moderne pour accéder à l'université n'étant obtenue qu'en 1972 (Extermann, 2017a ; Meylan, 1997 ; Müller, 2007). À l'inverse, l'Allemagne et la France actèrent, dès le tournant du XX^e siècle, de la reconnaissance des diplômes des filières modernes pour l'accès à l'université (voir notamment à ce sujet : Kraul, 1984 et Savoie, 2013).

11 Un apport majeur de ce texte fut l'instauration de l'obligation scolaire (de 6 à 13 ans). Ainsi, l'école primaire s'étendait désormais à tous les enfants du canton et devint laïque, l'instruction religieuse ayant été décrétée facultative. Dans le cas où des élèves finissaient leurs six degrés d'école primaire avant l'âge de 13 ans, ils étaient donc tenus d'achever leur scolarité dans l'une des écoles faisant suite à l'école élémentaire (Petitat, 1982).

pédagogique non classique). Si la section classique du Collège menait à l'ensemble de ces sections gymnasiales, il n'en était pas de même en ce qui concerne la filière industrielle et commerciale. Toutefois, les élèves l'ayant achevée pouvaient ensuite être admis en section technique, commerciale ou pédagogique non classique, leur offrant ainsi, en plus des apprentissages immédiats, le choix de poursuivre leurs études. Finalement, concernant l'accès au dernier échelon des études, à savoir l'Académie ou l'École polytechnique fédérale de Zurich (EPFZ), le gymnase classique ouvrait les portes de la première, le gymnase technique de la seconde.

À Fribourg, les choses avaient bien changé depuis la loi scolaire promulguée en 1848 par les radicaux. Les conservateurs, de retour au pouvoir dès 1856, s'étaient attelés à un large remaniement de l'instruction publique moyenne et supérieure, ce qui avait mené à la fermeture de l'École cantonale et à la restauration, par le biais du décret du 7 septembre 1857, du Collège Saint-Michel. La réouverture de cette institution avait amené avec elle le retour des humanités classiques, en opposition à l'orientation réelle adoptée par l'École cantonale. Pour autant, à côté de la section littéraire, d'une durée de six ans et menant ensuite à deux années de Lycée, une section industrielle avait été conservée, qui se composait de quatre années, suivies d'une cinquième destinée à préparer les élèves des classes industrielles et littéraires aux examens d'admission de l'EPFZ (Programme des études du Collège St-Michel à Fribourg pour l'année scolaire 1873–74). Ainsi, les collégiens fribourgeois n'ayant pas suivi le cursus classique disposaient, à l'instar de leurs homologues vaudois et genevois, d'une voie pouvant les mener à des études supérieures. En ce sens, les filières non-classiques avaient bien acquis une forme d'égalité institutionnelle avec la filière classique. Toutefois, il ne s'agissait que d'une égalité relative puisque, comme le rappelle Müller (2007), les filières de type scientifique restaient inférieures en matière de prestige social et ne donnaient ensuite pas accès aux professions libérales, lesquelles exigeaient le passage par la voie classique et l'apprentissage du latin.

Dans cette reconfiguration des études secondaires, le temps imparti à la discipline de l'allemand restait relativement stable, de même que sa hiérarchisation au regard des principales matières dispensées, cette étude oscillant, dans les filières classiques, entre la quatrième et la cinquième place parmi les branches les plus enseignées. Aussi était-ce toujours le latin qui figurait en tête en termes de dotation horaire, bien que, dans le cas du Collège cantonal et du Collège de Genève, l'écart entre le

temps dévolu à cet enseignement et celui destiné à l'étude du français se soit réduit¹². Dans les filières sans latin également, la langue de Goethe conservait sa place acquise à la fin des années 1840, se maintenant au troisième rang, derrière le français et les mathématiques.

Si la réorganisation des études secondaires des jeunes gens visant à donner davantage de poids aux cursus non-classiques permit à l'allemand de stabiliser sa position dans toutes filières confondues, le plus large développement, au cours de la décennie 1870, des institutions dédiées à la formation des jeunes filles allait accroître sensiblement son importance au sein de ces écoles. Parmi les principales modifications, l'allongement du cursus. Tel fut le cas de l'ESIF, devenue l'*École supérieure communale de jeunes filles de Lausanne* (ESJF) et composée désormais de trois classes inférieures, dites préparatoires, et de quatre classes supérieures. Dans ce cadre, le nombre d'heures dédiées à l'enseignement de l'allemand et du français augmenta, ces deux études étant complétées également par de nouvelles branches, comme la langue anglaise (Ville de Lausanne, 1949). À Genève aussi, l'allongement du cursus de l'ESJF, désormais de six classes et doté d'une division supérieure – le nom de l'établissement se transformant par conséquent en *École supérieure de jeunes filles* (Monnier, 2015) – eut également des conséquences sur les matières enseignées : de nouveaux objets d'enseignement firent leur apparition, en particulier dans la division supérieure. Mais surtout, l'étude de la langue allemande devint obligatoire, avec la deuxième dotation horaire la plus conséquente sur l'ensemble du cursus (à égalité avec les mathématiques), la première place revenant à la langue maternelle. À l'inverse des cursus de ses homologues genevoise et vaudoise, celui de l'ESF de Fribourg ne fut pas allongé, se limitant toujours à trois années d'études. L'objectif principal de l'école était en effet encore de

12 À partir de la seconde moitié du XIX^e siècle, des critiques de plus en plus vives se firent entendre à l'égard de l'enseignement secondaire et notamment du paradigme des humanités classiques sur lequel il était fondé. Des critiques relayées notamment par de nombreux articles parus dans *l'Éducateur*. On y dénonçait la place prépondérante du grec et du latin au détriment de la langue et de la littérature française. Cette volonté visant à accorder davantage de place à l'enseignement du français dans le cursus secondaire n'était, par contre, pas reliée à une finalité patriotique mais avant tout à une finalité pratique, son utilité pour la vie après l'école étant jugée supérieure à la maîtrise du latin et du grec (Rouiller & Darne, 2018).

« compléter l’instruction acquise aux écoles primaires et de rendre la jeune fille capable de gagner honorablement sa vie soit comme institutrice ou demoiselle de magasin, soit en aidant son père dans son commerce ou sa mère dans le ménage » (Compte-rendu de l’École secondaire des filles, 1872, pp. 6–7). Pour autant, la place croissante accordée à l’enseignement de l’allemand se confirma également dans le cas de cette école. Ainsi, cette étude figurait dans le même trio de tête qu’observé pour l’ESJF de Genève, complété par le français et l’arithmétique, attestant encore ici de l’orientation résolument moderne adoptée par ce type de cursus. Une formation sans latin dont l’implantation de la discipline de l’allemand avait indéniablement profité.

L’allemand pour un enseignement professionnel et commercial

À travers le développement d’un enseignement secondaire destiné aux futures élites littéraires et industrielles ainsi qu’aux jeunes filles issues de bonnes familles, de même que par l’instauration d’une formation complétant l’école primaire, l’allemand s’était donc progressivement imposé comme la seule langue étrangère dont la connaissance était jugée utile à l’ensemble de ces différents publics scolaires. Selon cette logique, cette discipline allait bientôt être intégrée au sein d’un nouveau type de cursus destiné encore à une autre catégorie d’élèves et dont l’institutionnalisation répondait principalement à des considérations économiques. Le dernier quart du XIX^e siècle se caractérisa en effet par l’intégration, au sein des différents systèmes scolaires, de l’enseignement dit *professionnel* qui allait se faire sous deux formes : par la création de nouvelles institutions ou par l’ajout de sections à vocation professionnelle au sein d’entités déjà existantes.

Apparu au XVIII^e siècle, l’enseignement technique élémentaire et supérieur s’était d’abord développé par l’initiative d’acteurs émanant de l’industrie ou des milieux des Arts et Métiers (Petitat, 1982). Cette absence de réglementation étatique en la matière allait être remise en cause au tournant des années 1880. En effet, la crise de 1873, le nombre croissant de travailleurs dans l’industrie, le besoin en ouvriers de plus en plus qualifiés en raison du développement du machinisme, de même que la concurrence étrangère furent autant d’éléments amenant les classes moyennes industrielles, sous l’égide notamment de la Société

suisse des Arts et Métiers, à demander à la Confédération de promouvoir et de subventionner l'enseignement professionnel, en vue d'un relèvement des métiers et des connaissances (Tabin, 1989). Ce fut chose faite en 1884 avec la promulgation d'un arrêté concernant la formation professionnelle artisanale et industrielle, lequel stipulait la subvention de l'État fédéral aux institutions actives en ce sens.

Dès lors, l'institutionnalisation communale ou cantonale d'écoles ou de filières à vocation professionnelle se multiplièrent en Suisse. Ainsi, en 1885, fut fondée l'*École professionnelle des garçons de la ville de Fribourg* afin de former, durant deux ans, des jeunes dès l'âge de 13 ans à la fonction de maîtres d'état et aussi, plus tard, de leur permettre d'accéder au Technicum, une fois celui-ci instauré. L'année suivante, l'*École professionnelle* fut créée à Genève. Destinée « aux jeunes gens qui, ayant achevé le sixième degré de l'école primaire, [avaient] l'intention de se vouer à l'industrie et au commerce » (LIP, 1886, GE, pp. 192–193), cette institution faisait également office de préparation à la section technique du Collège ainsi qu'à différentes écoles professionnelles, telles que l'École des Arts industriels ou encore l'École d'horlogerie, ces dernières étant désormais toutes jointes au système d'enseignement genevois (Müller, 2007). Comme l'a montré Monnier (2015) en s'intéressant aux objets d'enseignement inscrits au programme de l'École professionnelle de Genève, cette institution ne se limitait pas à la transmission de savoirs pratiques puisqu'elle proposait d'abord un enseignement à caractère général sans latin¹³. Les matières scientifiques et techniques n'en étaient pas moins absentes mais apparaissaient seulement en deuxième année pour alors prendre une place prépondérante au sein du cursus. Le même constat s'applique à l'École professionnelle des garçons de la ville de Fribourg qui, au regard de la nature des objets d'enseignement et de leur organisation au sein de son programme, présentait les mêmes caractéristiques (Programme d'études de l'École secondaire professionnelle de la ville de Fribourg, 1896). Au sein de ces deux écoles, se retrouvaient, parmi

13 L'intégration d'un enseignement de culture générale au sein du cursus de ces écoles s'expliquait notamment par l'influence jouée alors par les examens pédagogiques de recrutés. Comme le note Hofstetter (2012), ces examens constituaient en effet un moyen de pression sur les écoles et les cantons, cela d'autant plus après l'instauration en 1875 d'un système d'évaluation centralisée de contrôle du rendement scolaire par canton dont les résultats étaient rendus publics.

les branches les plus enseignées, en plus d'une large part dédiée aux mathématiques, aux sciences et au dessin, le français et l'allemand, ce dernier étant, en termes de dotation horaire, le troisième enseignement le plus dispensé au sein de l'institution genevoise alors qu'il figurait en cinquième position dans le programme de l'établissement fribourgeois¹⁴.

Cette période se caractérisa également, dans les trois cantons romands comme ailleurs, par le développement de la formation commerciale, à laquelle la Confédération décida en 1891 d'élargir ses subventions (Humair, 2004). Fondée dès 1888 et constituée de trois années d'études, l'*École supérieure de commerce de la ville de Genève* (ESC) se donnait pour but de « former des employés, des négociants, des administrateurs capables non seulement de bien diriger [le] commerce local, mais aussi de développer les relations commerciales et industrielles de Genève et de la Suisse avec les pays étrangers » (Programmes de l'École supérieure de commerce, 1888, p. 5). L'ambition affichée par cette institution de préparer des jeunes gens œuvrant ensuite à étendre la puissance commerciale de Genève au-delà de la sphère cantonale était également perceptible au regard de la part dédiée aux principaux objets d'enseignement. Ainsi, comme l'illustre le tableau ci-après¹⁵, après la branche très spécifique intitulée « Bureau commercial », c'étaient les langues étrangères qui étaient à l'honneur – dépassant même le temps imparti à l'enseignement de la langue maternelle – à travers l'étude de l'allemand, imposée, et celle d'une deuxième à choix. Il en sera sensiblement de même en ce qui concerne l'*École commerciale* (EC) de Fribourg puisque le programme de cette institution, fondée en 1897, faisait également la part belle à

14 Dans le canton de Vaud, la *Loi du 19 février 1892 sur l'instruction publique secondaire* instaura également une École professionnelle, mais à l'inverse de celles de Genève et de Fribourg, elle n'était pas accessible au sortir de l'école primaire. Sa création résultant d'une réorganisation de l'École industrielle cantonale qualifiée désormais d'Écoles industrielle et commerciale cantonales, elle était destinée aux garçons de 15 ans, une fois les études de la division inférieure (École industrielle) achevées. Les élèves recevaient là aussi un enseignement de caractère général (français, allemand, histoire, etc.) complété par des cours spéciaux.

15 Voir également Extermann (2017a) qui propose une analyse de la place relative de l'allemand, au sein des écoles de commerce romandes, sur une base statistique plus large.

Tableau 1. Part (%) des principales disciplines enseignées tout au long du cursus

Programme de l'École supérieure de commerce de la ville de Genève (1888)		Programme de l'École commerciale de la ville de Fribourg (1901–1902)	
Bureau commercial	11,4	Français	14,1
Allemand	9,8	Allemand	12,8
2 ^{ème} langue étrangère	9,8	Maths	11
Français	7,3	Anglais	7,7
Maths	6,5	Sciences	7,7
Sciences	3,3	Italien	7,1
Histoire	3	Calcul commercial	5,8

l'enseignement d'idiomes étrangers, privilégiant toutefois l'étude du français mais suivie de peu par celle de l'allemand¹⁶.

La formation professionnelle étant donc devenue un enjeu étatique, celle-ci avait également fait son entrée au Collège de Genève puisque la loi de 1886 y ajouta une section pédagogique faisant suite à la division inférieure du Collège, désormais commune à tous et intégrant à son programme toujours plus de branches modernes, tout en conservant pour tous l'enseignement du latin (Monnier, 2015). Outre les sections pédagogique, classique et technique, le Collège supérieur en comptait encore une quatrième, la section réelle. Une réorganisation du Gymnase qui profita indéniablement à l'allemand puisque, comme l'illustre le tableau ci-après, cette étude était la plus dispensée aussi bien au sein de

16 À l'échelle vaudoise, les Écoles industrielle et commerciale cantonales comprenaient en leur sein une École de commerce. Toutefois, la *Loi du 17 novembre 1900 modifiant celle du 19 février 1892 sur l'instruction publique secondaire* cristallisa la création de trois établissements distincts : l'École industrielle cantonale et le Gymnase scientifique, l'École de commerce cantonale – intégrée au sein des Écoles supérieures de commerce, d'administration et de chemins de fer par la *Loi du 26 février 1908 sur l'instruction publique secondaire*.

la section réelle que technique, occupant, par ailleurs, le deuxième rang dans la filière pédagogique.

Tableau 2. Part (%) des principales disciplines enseignées au Gymnase de Genève (1887–1888)

Section classique		Section réelle		Section technique		Section pédagogique	
Latin	20,2	Allemand	15,3	Allemand	15,3	Pédagogie	27,7
Grec	18,5	Maths	14,5	Maths	14,5	Allemand	14,6
Maths	14,5	Français	12,9	Français	12,9	Français	12,3
Français	10,5	Latin	12,9	Dessin tech.	12,9	Maths	12,3
Allemand	10,5	Anglais	9,7	Sc. nat.	8,1	Sc. nat.	7,7
Histoire	9,7	Sc. nat.	8,1	Histoire	7,3	Histoire	6,9
Sc. nat.	5,6	Histoire	7,3	Maths spéciales	6,5	Comptabilité	6,2

Alors que la formation professionnelle s’institutionnalisa pour les garçons au cours de cette période, des efforts, plus tardifs, furent également entrepris en ce sens pour les jeunes filles, soit par l’ajout de nouvelles sections au sein d’entités déjà existantes, soit par l’instauration de nouvelles institutions. Le premier cas de figure concerne les écoles secondaires et/ou supérieures de jeunes filles dont le cursus fut agrémenté de nouvelles offres de formation. À Genève, la loi de 1886 réorganisa l’ESJF de la sorte : une division inférieure de quatre années, suivie d’une division supérieure de trois ans, divisée en deux sections, l’une dite littéraire, l’autre pédagogique, cette dernière permettant aux jeunes filles, à l’instar de leurs homologues masculins au Collège supérieur, de se former au métier d’institutrice (Monnier, 2015). Là aussi, l’enseignement de l’allemand se trouvait valorisé, faisant partie, dans les deux sections, du trio de tête des matières dispensées, derrière les sciences physiques et naturelles et à égalité avec le français. Quant à l’ESJF de Lausanne, elle se dota en 1891 d’un gymnase de deux années d’études, lequel était précédé d’une division inférieure de six classes. Ce nouveau gymnase distinguait deux sections, l’une littéraire ou pédagogique, l’autre commerciale. Tout en conservant un caractère général, les études au sein de ces deux sections gymnasiales offraient donc la possibilité aux élèves de se spécialiser en vue d’une profession spécifique. Si le programme des deux sections comptait quelques disciplines

spécifiques à leur orientation respective, celui-ci gardait néanmoins un caractère assez général. Dans ce cadre, l'allemand était, à égalité avec l'anglais et les mathématiques, la deuxième branche la plus enseignée, le français étant la discipline phare. (Programme des cours de l'École supérieure des jeunes filles et Gymnase, 1898–1899)¹⁷.

À côté du curriculum dispensé par les ESJF, alliant culture générale et des cours à vocation professionnelle, un autre type de formation dédié aux jeunes filles apparut au cours de cette période, sous la forme d'écoles préparatoires de ménagères. En effet, si des cours de couture et d'économie domestique avaient été instaurés à l'école primaire dès le milieu du XIX^e siècle, ce fut surtout à partir des années 1880 que des voix se firent entendre afin de développer et de professionnaliser l'enseignement ménager, vu comme un moyen de lutter efficacement contre les problèmes sociaux engendrés par l'industrialisation (Schibler, 2008). Ces revendications furent notamment portées par les sociétés d'utilité publique locales et cantonales qui, réunies sous l'égide de la Société d'utilité publique des femmes suisses (SUPFS), demanderont dès 1888 une subvention fédérale des cours ménagers. Celle-ci sera finalement accordée par l'arrêté fédéral du 20 décembre 1895, élargissant ainsi aux filles les dispositions adoptées, une dizaine d'années plus tôt, pour l'enseignement professionnel des garçons. S'il existait déjà plusieurs écoles et cours ménagers en Suisse avant 1895, cette décision eut pour effet d'accélérer la création de nouveaux établissements dédiés à la science ménagère, notamment par l'initiative des pouvoirs publics cantonaux ou communaux. Parmi les trois cantons romands qui nous intéressent, ce fut Genève qui allait ouvrir la voie par l'instauration en 1897 d'une *École professionnelle et ménagère*, accessible gratuitement aux filles de 13 à 15 ans issues des classes populaires, envieuses d'élever leur niveau de culture générale avant d'entrer dans la vie active (Barras, 1994). Dans le canton de Vaud, ce furent les communes qui prirent en charge la fondation de telles institutions et la toute première d'entre elles s'ouvrit à Lausanne en 1898, sous le nom d'*École ménagère et professionnelle de jeunes filles*. Aussi gratuite, elle était vouée à accueillir dès l'âge de 14 ans les jeunes filles

17 Quant à l'ESF de Fribourg, elle s'était dotée, dès les années 1890, de cours professionnels sous la forme de leçons de cuisine, de coupe, de repassage et de confection (Compte-rendu de l'École secondaire des jeunes filles de la ville de Fribourg pour l'année scolaire 1891–1892).

pour un cycle d'études de trois ans. Quant au canton de Fribourg, ce fut d'abord des écoles ménagères libres qui virent le jour, à l'image de *l'École ménagère de Fribourg*, fondée en 1900 par la section fribourgeoise de la SUPFS (Seydoux, 1996). Pour autant, l'État ne tarda pas avant de statuer en ce domaine, faisant ainsi de Fribourg le premier canton suisse à décréter l'enseignement complémentaire ménager obligatoire par le biais de la *Loi additionnelle du 10 mai 1904 sur l'instruction primaire*. Au regard du programme respectif de ces trois écoles, le dénominateur commun résidait dans la prépondérance des matières relatives à la science ménagère en termes de dotation horaire. Toutefois, si le cursus de l'établissement fribourgeois reposait presque exclusivement sur des connaissances pratiques, telles que la tenue d'une maison (Seydoux, 1996), les institutions de Genève et Lausanne dispensaient, durant la 1^{ère} année de leur cursus, des savoirs également plus généraux. En effet, comme l'ont montré Barras (1994) et Monnier (2015) pour l'École professionnelle et ménagère de Genève, il s'agissait de hausser le niveau d'instruction des jeunes filles issues des classes populaires, afin de mieux les préparer aux impératifs de la vie moderne, cette institution s'apparentant alors davantage à un établissement de culture générale qu'à une école strictement professionnelle. Un constat qui vaut également pour l'École ménagère et professionnelle de Lausanne, un rapport d'inspection de 1899 présentant la formation dispensée aux jeunes filles en son sein comme « l'occasion de compléter leur instruction, surtout du côté pratique sans pour cela négliger la culture de l'esprit et du sentiment » (École ménagère et professionnelle de Lausanne, Rapport d'inspection du 1er mai 1899). Selon ce double objectif, l'allemand fut donc inscrit au programme respectif de ces deux écoles, complétant ainsi les quelques autres disciplines modernes enseignées, telles que le français et l'arithmétique. Dans l'institution genevoise tout particulièrement, la langue de Goethe bénéficiait d'une dotation horaire importante, grâce, semble-t-il, à la finalité pratique que l'on lui assignait au sein de cette formation. Aussi cette discipline devait-elle, à l'image du français disposant de moins d'heures d'étude, être enseignée « particulièrement en vue de la rédaction et de la correspondance » (Programme de l'enseignement de l'École professionnelle et ménagère de Genève, 1900). De même, en 3^{ème} année, dans la section de commerce, c'était cet enseignement qui disposait du plus grand nombre de leçons (5 heures), à égalité avec une deuxième langue étrangère, l'anglais.

Comme l'illustre cet aperçu sur la construction progressive de ces trois systèmes scolaires cantonaux au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle, cette période s'était caractérisée par un large développement de l'instruction publique, à travers des mesures visant notamment à allonger le temps de scolarité obligatoire et à harmoniser les programmes (Monnier, 2015). Partie de ce processus, l'instauration graduelle d'un ordre secondaire reposant sur des offres de formation diverses et variées (collèges industriels, ESJF, écoles professionnelles, écoles rurales, etc.) engendra une extension et une diversification du public scolaire. Ce mouvement d'ouverture s'apparente ainsi déjà, selon nous, à une forme de *démocratisation des études*, même si, comme évoqué, l'accès à certaines formations et filières restait tributaire de l'origine sociale des élèves et de leur sexe. Pour qualifier plus précisément cette première phase, il conviendrait alors plutôt de parler, comme Prost (2001), de « démocratisation quantitative » des études ou, plus largement, de « diffusion de l'instruction », expression employée par Merle (2009) dès lors qu'il n'était pas encore question d'une idée visant à une réelle égalisation des chances.

En ce qui concerne l'enseignement de l'allemand, les discours légitimant ou non son introduction au sein des études secondaires durant les années 1830 ont montré que sa place avait été sujette à bon nombre de discussions. Force est pourtant de constater que cette étude allait être inscrite, au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle, au programme de la grande majorité des établissements venant progressivement compléter l'offre du secondaire. Une implantation assurément favorisée par l'affirmation des humanités modernes et avec elle, celles des branches modernes, en particulier les langues vivantes. Plus globalement, c'est donc bien ce processus visant à élargir les offres du secondaire en vue de répondre aux besoins de formation de publics d'élèves spécifiques qui permit l'élargissement horizontal de cette discipline à l'ensemble de ces filières post-école primaire. Aussi l'introduction, le maintien et l'importance croissante de cette branche au sein de ces différents cursus s'expliquent-ils, selon nous, de par les finalités plurielles que l'on assigna, dès le début, à cette étude (formative, patriotique, politique, pratique). Ainsi, celles-ci pouvaient, prises isolément ou conjointement, légitimer cet enseignement au sein des différentes filières du secondaire et en faire la seule langue étrangère dont la connaissance était jugée utile à l'échelle de l'ensemble de ces curricula, que ce soit pour la formation de l'esprit ou l'acquisition d'une culture moderne. De même, la place

importante accordée à cette matière au sein des formations à vocation professionnelle atteste de la reconnaissance de sa finalité pratique.

Cette diversification de l'offre scolaire, observée à partir de la deuxième moitié du XIX^e et se poursuivant au cours du XX^e siècle, sera sujette à controverses (Monnier, 2015), certaines voix – notamment les enseignants – dénonçant le caractère trop utilitaire de la formation dispensée par l'école, au détriment de la transmission d'une culture désintéressée. Pour autant, dès les années 1930, la diversification des offres de l'ordre secondaire fut néanmoins perçue comme un moyen efficient pour retirer de chaque élève, en fonction de ses aptitudes, le meilleur rendement au profit aussi bien de lui-même que de la société tout entière. Ce fut dans cette logique qu'émergèrent des notions telles que le mérite, la sélection puis l'orientation. Mais, éclairé notamment par de nombreux travaux de psychologues, sociologues et pédagogues, l'enjeu de la démocratisation de l'enseignement allait progressivement prendre une autre forme : la sélection des élèves selon le mérite ne permettant pas de neutraliser la reproduction sociale par l'école, il convenait désormais de tendre vers une plus grande orientation des élèves afin de garantir la réussite du plus grand nombre d'entre eux. En ce sens, la démocratisation devint, selon Prost (2001), « qualitative » et visait dès lors à l'égalité des chances entre tous les enfants. À l'échelle internationale, ce dessein sera notamment porté par le Bureau international de l'éducation (BIE), qui allait prôner un enseignement secondaire apte à répondre à la diversité des besoins socio-économiques et reposant sur une pluralité de cursus vers lesquels les élèves pouvaient être orientés (Monnier, 2015). Suivant cette logique, l'ensemble des pays occidentaux, à partir de 1950–1960, s'attelèrent à refonder leur système d'études secondaires du degré inférieur, une réforme qui, au nom de l'égalité des chances, permettra à tout un chacun d'accéder au degré secondaire et à l'allemand de devenir une discipline obligatoire pour tous élèves confondus.

Une matière sélective pour tous au cycle d'orientation

Les années 1950 constituèrent une décennie durant laquelle les sociétés occidentales, fortement marquées par le traumatisme de la Deuxième Guerre mondiale, consacrèrent leurs efforts à la reconstruction d'un monde meilleur et plus juste, à travers, notamment, la mise en œuvre

de révolutions d'ordre aussi bien scientifique, technologique, politique que culturel (Bober, 1988). Ce fut dans ce contexte de remise en question que des réflexions en vue d'un profond remaniement des systèmes scolaires émergèrent, une réforme rendue d'autant plus nécessaire qu'une meilleure connaissance des mécanismes psychiques de l'enfant et le développement rapide de la technologie avaient mis en lumière l'ina-
déquation croissante de l'école aux besoins du monde moderne. Dès lors, l'on assista progressivement, dans la plupart des pays d'Europe de l'Ouest, à une généralisation de l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire ainsi qu'à une augmentation inédite des effectifs du deuxième cycle secondaire et des enseignements post-secondaires. La Suisse, bien qu'ayant été préservée des tourments de la guerre, participa à ce large mouvement de réforme, à travers la restructuration de ses différents systèmes scolaires cantonaux. Ceux-ci ne répondaient en effet plus aux aspirations des milieux commerciaux et industriels, l'économie nationale, pour rester compétitive à l'échelle internationale, devant désormais pouvoir s'appuyer sur un personnel davantage qualifié.

Parmi les trois cantons romands qui nous intéressent, Vaud fut le premier à voir ses efforts visant à réorganiser son système éducatif se concrétiser véritablement¹⁸. Un système qui, au début des années 1950, était sujet à différentes critiques, telles que des structures trop rigides entre les différents types d'enseignement, une sélection trop arbitraire et une orientation trop précoce des élèves ainsi que la différenciation des programmes dès le début de l'école secondaire (Bober, 1988). Alors que la loi sur l'instruction publique secondaire en vigueur était toujours celle du 25 février 1908¹⁹, une motion visant à la révision de celle-ci fut adressée au Conseil d'État en 1953. Elle demandait notamment la mise en place d'un tronc commun incluant les trois premières années

18 Précisons néanmoins qu'à Genève, en 1946 déjà, un député socialiste avait proposé d'instaurer une « école moyenne unique » dite « d'orientation » et située entre le primaire et le secondaire inférieur (reposant sensiblement sur les mêmes bases qu'un premier projet présenté en 1927 par André Oltramare, alors chef du DIP). Si cette proposition fut alors refusée par les autorités politiques, ces dernières décidèrent néanmoins de lancer une grande enquête d'orientation scolaire (Müller, 2007).

19 Cette loi avait bien été modifiée ou complétée à différentes reprises (en 1911, 1918, 1920, 1922, 1938 et 1944), sans engendrer pour autant des changements profonds (Bober, 1988).

du degré secondaire ainsi que l'instauration d'un seul type de collège, formé de trois sections parallèles. S'ensuivit, en 1956, une importante réforme scolaire²⁰ qui instaurait un programme unique pour les élèves des deux premières années des collèges secondaires, par le biais d'un tronc commun, dénommé Cycle d'orientation (CO), attestant ainsi de la volonté des pouvoirs publics de retarder la sélection des élèves vers les différentes sections (Boratto, 2012). C'était à la suite d'un examen d'admission que les élèves, âgés de 10 ans et ayant obtenu la note moyenne de 8 sur 10, pouvaient rejoindre l'école secondaire par le biais de ce premier cycle de deux ans. Pour ceux qui avaient échoué à l'examen d'admission, deux cas de figure se présentaient : ceux qui avaient obtenu une moyenne de 7,5 sur 10 rejoignaient les bancs de l'école primaire supérieure alors que les autres poursuivaient leurs études au primaire. Par conséquent, si, comme le note Boratto (2012), la sélection, au sein de cette nouvelle organisation scolaire, était bien retardée d'une année, l'ordre ternaire du système d'enseignement était néanmoins maintenu. À la suite du CO, caractérisé notamment par l'absence de l'enseignement du latin et le début de celui de l'allemand, les meilleurs élèves accédaient à la division latine ou à la division moderne. Les autres étaient dirigés dans la division générale, menant soit aux écoles professionnelles et aux apprentissages, soit à des études gymnasiales, en vue de l'obtention d'un diplôme de culture générale qui, à l'inverse du baccalauréat décerné aux élèves du gymnase faisant suite aux divisions latine et moderne, ne permettait pas d'entamer des études académiques.

Au sein de cette configuration, les objets d'enseignement étaient communs au CO et pouvaient ensuite différer dans les différentes sections, chacune ayant ses spécificités en fonction de l'orientation des études. À travers cet organigramme, un poids important était accordé à l'allemand tout au long du cursus du secondaire inférieur et moyen puisqu'il figurait aussi bien au programme du CO qu'à celui de toutes les

20 Outre une réorganisation structurelle des études secondaires, cette réforme, comme à Genève et Fribourg ensuite, présentait un autre changement notable puisqu'elle accordait pour la première fois la permission d'ouvrir des classes secondaires mixtes au sein des différents établissements scolaires lausannois, qu'ils soient cantonaux ou communaux. Toutefois, comme le rappelle Bober (1988), à cette époque, la mixité était déjà effective à l'école primaire, à l'Université, de même que dans presque tous les collèges communaux établis hors du chef-lieu vaudois.

Tableau 3. Temps imparti aux principales disciplines enseignées au secondaire vaudois en 1960 (sur l'entier de chaque cursus)

CO	Division latine	Division moderne		Division générale	
		<i>Langues modernes</i>	<i>Maths-sciences</i>	<i>Technique</i>	<i>Littéraire</i>
Français (16h)	Latin (25h)	Français (24h)	Français (25h)	Français (27h)	Français (29h)
Allemand (8h)	Français (21h)	Allemand (16h)	Arith./ algèbre (15h)	Arith./ algèbre (22h)	Arith./ algèbre (16h)
Arith. – algèbre (8h)	Allemand (12h)	Arith./ algèbre (12h)	Allemand (14h)	Allemand (14h)	Allemand (15h)

sections lui succédant. Par ailleurs, alors que tous les objets d'enseignement avaient été répartis dans trois groupes en fonction de leur importance respective, cette même branche appartenait, dans tous les cas de figure, au groupe des disciplines considérées comme fondamentales et était donc tenue pour essentielle et sélective, quel que soit le cursus suivi. Un statut qui s'atteste encore au regard du nombre d'heures dédiées à cet enseignement : jamais premier en termes de dotation horaire, il figurait néanmoins toujours dans le trio de tête des disciplines les plus enseignées, comme le résume le tableau²¹ ci-dessus.

Discipline fondamentale et accessible à tous les élèves, la discipline de l'allemand le deviendra également à Genève lorsque s'ouvrira, en septembre 1962, le CO. Voué à combler les carences du secondaire traditionnel, jugé trop sélectif et élitaire, il avait vocation, selon les mots du directeur du DIP André Chavanne, cités par Berthoud (2016), à créer une élite « à tous les degrés de la vie professionnelle » (p. 372). À travers cette nouvelle organisation de l'enseignement secondaire inférieur, il s'agissait alors de recruter tous les élèves à même de poursuivre des études, de bannir les erreurs d'orientation irréversibles ainsi que de repérer les lacunes des élèves, de même que leurs aptitudes. Au terme de la 6^{ème} année primaire, tous les élèves faisaient leur entrée dans l'enseignement

21 Données tirées du *Programme des cours des collèges secondaires vaudois* (1960).

secondaire, au sein du CO, d'une durée de trois ans, soit le temps de terminer leur scolarité obligatoire (Le Cycle d'orientation, 1971). Gratuit, ce cycle d'études se démultipliait en différentes sections au fil du cursus. Au 7^{ème} degré, la *section latino-scientifique* (LS) était destinée aux élèves aptes à poursuivre ensuite des études supérieures de longue durée. La *section générale* (G), quant à elle, regroupait des élèves qui, une fois le CO achevé, allaient continuer leur formation au sein d'écoles commerciales, techniques ménagères, d'art ou de métiers, ou s'orienter vers un apprentissage. Finalement, la *section pratique* (P) s'adressait aux élèves qui se destinaient, au terme de ces trois années d'études, à la vie pratique (apprentissage ou certaines écoles de métiers). Au 8^{ème} degré, ces trois sections étaient maintenues, à l'exception près que les élèves latinistes et scientifiques étaient désormais répartis en deux sections distinctes avec un programme qui différait en ce qui concerne les branches du latin, des sciences et des mathématiques. À ce niveau, s'ajoutait encore une quatrième filière, la *section moderne* (M), créée en 1968 et se caractérisant par un enseignement tourné vers le monde contemporain et l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, à savoir l'anglais²². Finalement, le 9^{ème} degré voyait le prolongement de ces cinq sections avec, pour les élèves de la section G, la possibilité de choisir, à la place du programme standard (GA), soit une option « langues » (GB) au sein de laquelle les leçons de français et d'allemand s'intensifiaient, soit une option de caractère technique (GC), comprenant moins d'allemand et davantage de physique et de dessin géométrique.

Si cette réforme du secondaire inférieur genevois avait bien inscrit la langue latine au programme du CO, son enseignement ne constituait néanmoins plus la base de formation des élèves pour devenir une option parmi d'autres. Ainsi, comme le note Berthoud (2016), l'étude du latin étant de plus en plus vue comme un obstacle à la démocratisation des études, la concrétisation d'un enseignement secondaire obligatoire pour tous s'accompagna d'une place croissante accordée aux sciences et aux

22 L'ouverture au CO d'une section tournée vers l'étude des langues vivantes avait notamment été réclamée par Inès Boissonnas, directrice de la division inférieure de l'ESJF. Estimant que les jeunes filles étaient plus enclines à renoncer à des études latines, elle voyait, en cette troisième voie, un moyen efficace pour leur permettre d'accéder plus tard à des études universitaires (Berthoud, 2016).

Tableau 4. Nombre d'heures hebdomadaires des principales disciplines enseignées au CO genevois pour l'année scolaire 1969–1979

	L			S			M		G					P		
	7 ^e	8 ^e	9 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	8 ^e	9 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e A	9 ^e B	9 ^e C	7 ^e	8 ^e	9 ^e
Français	6	5	6	6	6	6	6	6	7	6	6	6	6	6	5	5
Allemand	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	3	6	4	5	4*	4*
Maths	3	4	4	4	5	5	4	4	4	5	5	5	6	5	5	5
Histoire-IC	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2
Géographie	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sciences nat.	2	2	-	2	2	2	2	-	2	2	2	-	-	2	2	-
Physique	-	-	2	2	2	2	-	2	-	-	2	2	2	-	2	2
* à option																

langues vivantes. Cela est perceptible au regard de la grille horaire établie pour le CO, au sein de laquelle, l'allemand faisait partie du trio de tête des disciplines les plus enseignées, derrière la langue maternelle et au coude à coude avec les mathématiques²³.

Par ailleurs, si les connaissances en langue allemande ne constituaient pas un critère d'évaluation lors de la préorientation à la fin de la 6^{ème} primaire, vouée à répartir de manière provisoire les élèves dans l'une des trois sections du 7^{ème} degré, elles le devenaient à partir du CO. En effet, dès le 7^{ème} degré, si un élève montrait des difficultés spécifiques dans l'une des branches principales, il existait alors des classes d'appui de latin, français, allemand, anglais, mathématiques et physique. Ajoutons encore que, dès 1965, des « classes de dépannage journalier » avaient été mises en place, classes au sein desquelles un maître de langues (français, allemand, anglais et latin) ainsi qu'un maître scientifique (mathématiques, physique et sciences naturelles) se tenaient à disposition des élèves soucieux de bénéficier d'un éclaircissement supplémentaire sur la matière enseignée au cours de la journée. Aussi l'ensemble de ces mesures d'assistance pédagogique sur ces disciplines spécifiques, soit les branches communes à toutes les sections et celles caractérisant

23 Données tirées de Le Cycle d'orientation (1971).

l'orientation de telle ou telle filière, atteste-t-il du poids prépondérant accordé à celles-ci dans la promotion et la réussite des élèves au sein du CO genevois, l'allemand inclus. Il en était de même pour le passage de la 9^{ème} année du CO à la 1^{ère} année du Collège, où, selon la section d'origine et la filière envisagée, un niveau de connaissances précis dans certaines de ces mêmes disciplines était requis. Dans ce cadre, si le français constituait la matière de sélection par excellence, les disciplines du latin, des mathématiques et de l'allemand étaient également amenées à jouer un rôle dans les critères d'admission selon la nature des cursus passés et à venir. Dans le cas de la langue de Goethe, un niveau de connaissances suffisant en la matière devenait ainsi décisif pour tous les élèves issus de la voie générale ayant l'ambition de rejoindre la section moderne ou scientifique du Collège (Programme du Collège, 1975–1976).

À l'aube des années 1970, le CO était donc devenu une réalité tangible aussi bien dans le canton de Vaud qu'à Genève, faisant de la discipline de l'allemand un enseignement incontournable pour tous les élèves. Qu'en était-il alors à Fribourg ? Dès les années 1950, les autorités cantonales avaient œuvré à une politique de massification et d'extension de l'enseignement secondaire, devenue nécessaire pour répondre aux nouveaux besoins de l'économie fribourgeoise, laquelle s'était diversifiée et exigeait des emplois toujours plus qualifiés, notamment dans le secteur tertiaire (Gachet, 2016). Il s'agissait de permettre l'accès aux écoles secondaires à un public qui, jusqu'ici, brillait par sa quasi-absence à ce niveau d'études : les jeunes gens issus des terres rurales, les jeunes filles ainsi que les enfants issus des milieux modestes²⁴. Malgré des efforts en ce sens qui engendreront un accroissement important des effectifs, les possibilités d'accéder à l'enseignement secondaire restèrent encore durant plusieurs années tributaires du milieu social ou de l'origine géographique²⁵. À cette *politique d'extension* succéda, dès le milieu des années 1960, une *politique de généralisation* de l'enseignement secondaire

24 En 1950, 12 à 15 % de jeunes Fribourgeois suivaient des études au sein d'une école secondaire alors qu'à l'échelle de la Suisse, la moyenne s'élevait à 30% (Gasser, Murith-Descloux, Murith & Schnetzer, 1999, p. 174).

25 En matière d'accès au secondaire, Gachet (2016) mentionne le problème pour les familles modestes de financer les transports et l'écologie ainsi qu'une double discrimination : les élèves de la ville de Fribourg, grâce à l'implantation dans le chef-lieu de l'École secondaire de garçons et de l'ESJF, étant particulièrement favorisés par rapport aux jeunes de la campagne ; les filles

du degré inférieur, notamment sous l'influence du concept de *démocratisation des études* (Gachet, 2016). En 1968, au cours d'une séance du Grand Conseil, le député socialiste Gérald Ayer demanda l'entière prise en charge par l'État du secondaire inférieur et fit part de son inquiétude quant au retard accusé par Fribourg en citant l'exemple d'autres cantons suisses qui avaient déjà instauré une formation secondaire accessible à tous et dotée de sections coïncidant aux aptitudes de chacun. Il faudra alors attendre l'année 1972 pour que le CO fribourgeois naisse « politiquement et juridiquement » (Gasser *et al.*, 1999, p. 177), par le biais d'un arrêté approuvant le *Plan de développement de l'enseignement secondaire du degré inférieur*. L'école secondaire se transformait en un « cycle d'observation et d'orientation », voué à accueillir tous les élèves ayant achevé le programme du degré primaire et à les orienter progressivement vers une profession ou des études supérieures en fonction de leurs intérêts et aptitudes. Dans ce cadre, les écoles du CO qui ouvrirent leurs portes étaient dénuées de tout tronc commun, les élèves étant orientés dès la première année d'études dans l'une des trois sections existantes : la *section orientation professionnelle* (OP), la *section générale* (G) et la *section littéraire*, elle-même divisée en sous-sections (A : latin-grec ; B : latin-langues ; C : scientifique ; E : socio-économique).

Dans l'optique d'une éducation intégrale, le contenu de l'enseignement dispensé au CO, comme l'illustre le tableau²⁶ ci-après, se partageait entre différents groupes de disciplines, qui se distinguaient en fonction de leurs finalités respectives : celles dites fondamentales, les disciplines d'éveil, les activités créatrices, l'éducation physique, enfin les branches spécifiques préparant plus directement à la vie professionnelle.

En outre, à l'instar du secondaire vaudois et genevois, le CO fribourgeois se caractérisait par un cursus accordant aux langues vivantes et aux mathématiques une importance toujours plus grande. En ce sens, la langue allemande faisait partie des disciplines fondamentales, de même que le français et les mathématiques. Ces trois mêmes enseignements constituaient d'ailleurs aussi, pendant les trois années et

vis-à-vis des garçons, la formation de celles-ci étant fréquemment dispensée par des instituts privés, plus onéreux que les écoles publiques.

26 Données tirées de : Canton de Fribourg, DIP. Plan d'études. Cycle d'orientation (1977), p. 5.

Tableau 5. Répartition et dotation horaire des disciplines enseignées au CO fribourgeois (1977)

<i>Disciplines fondamentales</i>	1 ^e			2 ^e			3 ^e				
	L	G	OP	L	G	OP	LA	LB	LC	LE	G
Français	6	7	7	6	6	6	5	5	6	6	6
Mathématiques	5	5	6	5	5	6	5	5	5	5	5
Allemand	4	5	2	4	4	2	4	4	4	4	4
Latin	5	-	-	5	-	-	5	5	-	-	-
Anglais	-	-	-	-	-	-	1	4	4	4	3
Grec	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-
Instruction religieuse	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<i>Disciplines d'éveil</i>											
Histoire	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Instruction civique	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Géographie	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2
Sciences	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2
Inform. gén. et prof.	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Activités créatrices</i>											
Musique	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Dessin	1	1	2	1	1	2 G	1	1	1	1	1
Travaux manuels	2	2	2 G	2	2	2 G	-	-	-	-	-
<i>Éducation physique</i>	3	3	3	3	3	3	3G 2F	3G 2F	3G 2F	3G 2F	3G 2F
<i>Formation pratique</i>											
Comptabilité	-	-	1	-	2 (1)	1	-	-	-	2	-
Calcul commercial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Dactylographie	-	-	-	1	1	1	-	-	1	1	1
Dessin technique	-	-	1 G	2G	2G	1 G	-	-	2	-	2 G
Économie familiale	-	.	5 F	-	-	5 F	2F	2F	2 F	2 F	3F

F = FILLES / G = GARÇONS

dans toutes les classes, les branches éliminatoires, auxquelles s'ajoutait encore le latin dans la section littéraire.

Cette rétrospective sur l'instauration respective des CO vaudois, genevois et fribourgeois nous montre ainsi que la refonte des études secondaires, au cours de cette période, accorda à l'enseignement de l'allemand un poids considérable, faisant de cette branche, une discipline fondamentale et donc hautement sélective, confirmant définitivement sa place incontournable à l'échelle des études secondaires, déjà perceptible au tournant du XX^e siècle. Une implantation qui s'opéra par étapes successives, toutes liées à l'élargissement d'un ordre secondaire, à travers l'instauration de nouvelles offres de formation pour des publics scolaires distincts et que l'on peut synthétiser de la sorte : la réorganisation des collèges et l'ouverture d'un cursus réservé à la bourgeoisie industrielle ; la mise en place d'une formation dédiée aux jeunes filles de familles aisées et vouée à l'acquisition d'une culture moderne, différente de celle dispensée aux jeunes gens ; la création d'un enseignement médian afin d'offrir à certains un complément à l'instruction primaire ; l'émergence d'un enseignement professionnel et commercial selon une visée pratique ; enfin, l'accès à tout un chacun au degré secondaire par la création d'un cycle d'orientation, par souci d'égalité des chances mais aussi pour des impératifs économiques. Autant de logiques visant à répondre à de nouveaux besoins de formation et qui permirent à la discipline de l'allemand de figurer au programme respectif de l'ensemble de ces cursus. Rarement première en termes de dotation horaire, son ancrage au sein de ces différents curricula fit néanmoins consensus, en raison des finalités plurielles qu'on lui avait très tôt assignées. Dès lors, considérait-on qu'elle pouvait, couplée à d'autres objets d'enseignement, satisfaire aux objectifs de formation respectivement poursuivis par ces diverses filières. Pour autant, si l'affermissement progressif de l'allemand au sein de la plupart des cursus du secondaire se concrétisa bien tout au long de la large période retracée dans ce chapitre, cet enseignement sera en parallèle régulièrement sujet à des remises en question ou à des réflexions diverses. C'est ce à quoi nous allons maintenant nous intéresser en portant un regard sur l'évolution des discours le concernant, autour principalement des trois enjeux suivants : la question ô combien épineuse de son enseignement à l'école primaire ; son rapport avec l'étude de la langue maternelle et l'influence potentielle de l'actualité sur cette même discipline.

CHAPITRE 3

LES TRIBULATIONS DE L'ÉTUDE DE L'ALLEMAND AU PRIMAIRE

La réorganisation de l'instruction publique au cours des années 1830 à l'échelle des trois cantons avait acté officiellement de l'introduction de l'enseignement de l'allemand au degré des études secondaires. À l'inverse, ce dernier ne fut pas inscrit au programme des écoles primaires, malgré son statut d'idiome national et sans que cela n'engendre beaucoup de débats, les discussions s'étant alors plutôt portées sur la place qu'il convenait de lui accorder au sein des collèges. Si ce parti pris visant à cantonner – du moins dans la loi – l'étude de la deuxième langue aux cursus du secondaire allait perdurer longtemps sur le territoire romand, le canton de Genève fit néanmoins figure d'exception puisqu'il se décidera, encore au cours de ce même siècle, à légiférer quant à l'introduction d'un enseignement obligatoire de l'allemand au niveau de l'école élémentaire. Un choix qui, dès le début, ne fit pas consensus et qui, près de 30 ans plus tard, allait encore engendrer des débats nourris. En terres vaudoises, la question de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire devint également, à partir du dernier quart du XIX^e siècle, une source de préoccupation, ce qui donnera lieu à l'organisation de cours facultatifs d'allemand dans certaines écoles primaires du chef-lieu, puis à une proposition parlementaire visant à rendre cette étude obligatoire à un tel degré, sans toutefois que celle-ci n'aboutisse. Autant d'initiatives sur lesquelles nous revenons ici, en nous intéressant tout particulièrement aux discours qui les accompagnèrent, ces derniers illustrant bien le clivage déjà existant autour de cette épineuse question.

Genève, le canton précurseur

Alors que l'allemand n'avait pas été retenu parmi les objets d'enseignement sélectionnés par la *Loi sur les Écoles Primaires du 8 mai 1835*, cette question fut remise à l'ordre du jour au cours des débats parlementaires portant sur l'élaboration de la *Loi sur l'instruction publique de 1848*. Un point soulevé par le chef du DIP, Antoine Louis Pons, émettant à cette occasion le souhait de voir cette étude intégrée aux cours facultatifs proposés par l'école élémentaire. Une proposition basée sur l'idée que cet enseignement pouvait s'avérer profitable à un public plus large que celui du collège industriel, la seule institution à dispenser à cette époque des leçons obligatoires d'allemand. Mais cet enjeu d'ordre démocratique soulevé par le chef du DIP allait se voir contrecarré par la majorité des parlementaires qui souhaitaient, au contraire, que cette étude reste un marqueur de différenciation entre ceux se cantonnant au cursus du primaire et ceux voués à entreprendre des études secondaires. Un contre-argument appuyé par un motif pédagogique, celui d'éviter une surcharge des programmes scolaires, qui eut pour effet le rejet de l'amendement de Pons.

En 1871 et alors que des discussions s'engageaient au sujet de la nouvelle loi sur de l'instruction publique, plusieurs parlementaires réitérèrent le souhait que l'allemand soit enseigné au primaire, après avoir constaté que le projet de loi présenté ne faisait point mention de cette étude :

Avec la facilité actuelle des communications, nous ne pouvons plus à six lieues de chez nous, nous faire comprendre; il en est de même lorsque nos bataillons sont au service fédéral. Cela provient de ce que ceux qui ont appris l'allemand l'ont mal appris, parce qu'ils n'ont pas commencé jeunes. Et il arrive que les députés que nous envoyons aux chambres fédérales ne peuvent pas se faire comprendre. On apprend bien le latin en VI^e et V^e classique. À quoi sert-il à ceux qui ne continuent pas cet enseignement ? Il n'en sera pas de même pour l'allemand qui serait d'une grande utilité pour tous. (Mémorial du Grand Conseil genevois, séance du 24 juin 1871, p. 2365)

Un discours insistant sur les finalités politiques et pratiques de cet enseignement et dont la réalisation reposait désormais sur une considération pédagogique, selon laquelle une bonne maîtrise de l'allemand allait de pair avec un apprentissage précoce de la langue. Cet argumentaire fit

consensus et cette branche fut cette fois bien inscrite au sein du programme primaire défini par la *Loi sur l'Instruction publique* de 1872. Toutefois, en raison de restrictions budgétaires et un manque de régents dotés d'une formation linguistique adéquate, son introduction se fit sous la forme d'un compromis, celle-ci étant seulement décrétée facultative. Aussi le texte de loi avait-il accolé, suite à la mention de la langue allemande parmi les matières dispensées, la précision suivante : « quant cet enseignement pourra être donné » (LIP GE, 1972, p. 380). Par contre, comme le note Jordi (2003), cette nuance quant à une réalisation effective de cet enseignement n'allait pas figurer au sein du programme de l'école primaire genevoise de 1875, qui l'intégrait aux matières dispensées aux 5^{ème} et 6^{ème} degrés, sans que celui-ci ne soit indiqué comme facultatif. De même, la révision partielle de la loi sur l'instruction publique de 1878 se trouva dépourvue d'une telle précision, avec comme seule restriction de cantonner cette étude au cadre des écoles publiques de l'État, marquant une distinction entre ces dernières et l'instruction primaire obligatoire. L'hypothèse d'un enseignement bien effectif de la deuxième langue à l'école primaire, au cours de cette période, se voit encore confortée par des propos tenus par plusieurs députés genevois au cours des discussions menées préalablement à l'adoption de la *Loi sur l'Instruction publique du 5 mai 1886*. Parmi eux, le député Gustave Rochette qui précisait que cette branche, depuis son introduction au degré primaire actée par la précédente loi, y était alors enseignée au sixième degré à raison de deux heures par jour. Considérant les résultats obtenus par cette étude comme nuls, il en proposa tout bonnement la suppression au primaire et de l'accentuer au sein des écoles complémentaires. Si d'autres députés concédaient également le manque de résultats probants, ils se déclarèrent par contre opposés à sa disparition, dans la mesure où ils pensaient avoir identifié le problème et donc pouvoir le résoudre : les difficultés rencontrées par cet enseignement au primaire s'expliquaient par l'usage d'une grammaire trop théorique et destinée au Collège. Dès lors, la question n'était pas tant de supprimer cette étude, simplement de changer la manière de l'enseigner. Cela d'autant plus que la connaissance de l'allemand était jugée utile pour des professions accessibles au terme de l'école primaire, les patrons et les ouvriers – consultés à ce sujet – s'étant d'ailleurs déclarés favorables à un enseignement pratique de l'allemand. À cet argument économique, Antoine Carteret, chef du DIP, en ajoutait encore un autre, plus politique et stratégique, faisant référence à l'équilibre des forces entre Romands

Tableau 6. Évolution des heures hebdomadaires dédiées à l'enseignement de l'allemand à l'école primaire genevoise entre 1887 et 1899

Programme primaire	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}
1887	-	-	-	-	3h	3h
1889	-	-	-	1,5h	3h	3h
1893	-	-	-	-	3h	3h
1897	-	-	-	2h	3h	3h
1899	5x10 min	5x10 min	4x15 min	3x20 min	3h	3h

et Suisses alémaniques : « Il est bon que notre population connaisse la langue de nos compatriotes suisses, ne fût-ce que pour nos milices, il ne convient pas qu'elles affichent leur infériorité à cet égard » (Mémorial du Grand Conseil, séance du 17 avril 1886, p. 626).

Au terme de ces discussions parlementaires marquant un consensus autour des finalités politique et économique rattachées à cette étude, de même que sur l'orientation davantage pratique à adopter pour son apprentissage, l'enseignement de l'allemand au primaire, dispensé de manière obligatoire, se vit confirmé par la promulgation de cette loi. Toutefois, le texte de 1886 émettait toujours la même distinction entre l'instruction obligatoire suffisante et l'enseignement dispensé dans les écoles publiques, l'allemand n'étant mentionné que dans ce dernier cas. Au cours des années suivantes, cette étude sera sujette à plusieurs fluctuations en termes de dotation, comme l'atteste le tableau ci-dessus¹.

Cette étude, nous le voyons, gagna en importance à partir des dernières années du XIX^e siècle. Dès cette période, les élèves disposaient, en effet, de moyens d'enseignement conçus expressément pour le degré primaire, sous la forme d'un manuel à partir duquel ils s'adonnaient, les premières années, à des exercices oraux et intuitifs. Une situation répondant ainsi à la volonté des députés exprimée quelques années plus tôt et visant à doter cet enseignement d'une orientation plus pratique. En outre, le règlement de l'enseignement primaire du 11 septembre 1900

1 Sources : Programme de l'enseignement dans les écoles primaires du canton de Genève (1887) ; Programme de l'enseignement dans les écoles enfantines et dans les écoles primaires du canton de Genève (1889, 1893, 1897, 1899).

inscrivit la langue allemande parmi les connaissances définies pour l'instruction minimum obligatoire (Jordi, 2003). Dès lors, tous les enfants genevois, qu'ils fréquentent ou non une école publique, étaient censés l'étudier. Pour autant, malgré ces signes favorables envers l'enseignement de la deuxième langue au primaire genevois, il sera, nous le verrons plus loin, encore sujet à de nombreuses discussions et soumis à plusieurs réajustements.

Vaud : l'étude de l'allemand comme défense de la minorité ?

Alors qu'à Genève, la question de l'allemand à l'école primaire avait été maintes fois agitée au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle, les voisins vaudois ne restèrent pas non plus insensibles à cette préoccupation. Ainsi, en 1875, la Municipalité de Lausanne décida de proposer aux deux premières classes de plusieurs écoles primaires de la ville des cours facultatifs de langue allemande. Rapidement, ces leçons, d'une durée de trois heures, accueillirent un nombre considérable de garçons et de filles, si bien qu'en 1886, on décida de les élargir aux élèves de 3^{ème} année².

Alors que les premières années de cette expérience menée à Lausanne s'étaient révélées concluantes, l'idée de légiférer quant à un enseignement de la deuxième langue dès l'école élémentaire allait franchir, en 1889, les portes du Grand Conseil vaudois, lorsque ce dernier fut appelé à élaborer une nouvelle loi sur l'instruction primaire. Par ce texte, il était notamment prévu de rajouter au programme deux nouvelles branches, à savoir les travaux manuels et l'instruction civique. Si le fait d'introduire ces deux nouvelles matières ne fut pas sujet à débat au sein de l'hémicycle vaudois, l'éventualité d'inscrire l'étude de l'allemand au degré primaire allait être plus controversée. Au sein des membres de la Commission chargée de rapporter au Grand Conseil le projet de loi, une minorité, formée par les députés Camille Delessert et Jules-Jérémie Rochat, s'était constituée en vue de proposer d'introduire comme branche obligatoire dans les classes supérieures de l'école primaire les éléments de la langue allemande. Une proposition légitimée dans un

2 Procès-verbaux de la Commission scolaire de Lausanne, 1875 ; 1886 (AVL RF 019/007-008).

rapport argumentatif rappelant les bienfaits pédagogiques, pratiques et culturels de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère, énoncés précédemment par des figures renommées et issues d'horizons divers, telles que le politique Philippe-Albert Stapfer ou encore le pédagogue Alexandre Vinet : assurer dès le jeune âge une bonne prononciation, contribuer au développement intellectuel de l'enfant en complétant l'étude de la langue maternelle et en facilitant la compréhension de cette dernière par comparaison, des relations facilitées avec les voisins rendues nécessaire par le développement des voies de communication, l'étude d'une langue comme moyen efficient pour comprendre la nation qui la parle et l'idée selon laquelle il serait plus facile pour de jeunes enfants de s'adonner à l'étude d'une langue qu'à celle des mathématiques, discipline plus abstraite.

Mais au-delà de ces différentes justifications, c'étaient surtout des arguments de nature économique et politique qui étaient mis en avant :

Travaillant pour l'avenir, nous craignons que l'influence du canton de Vaud ne s'amoiñrisse, pour nous être emprisonnés dans notre langue. Parce qu'ils ne connaissent pas la langue allemande, nous voyons nos jeunes gens peu à peu exclus de carrières nombreuses et honorables [...] les relations commerciales rendues difficiles ; les malentendus en politique s'engendrer. Tout cela parce que nous n'avons pas voulu apprendre la langue qui est celle des quatre cinquièmes de la population suisse, langue qui est, depuis 1870, la langue du vainqueur, et qui sera, dans cinquante ans, la langue de quatre-vingt-dix millions d'individus, tandis que le français sera celle de quarante millions seulement. Être la minorité, n'être pas compris et ne pouvoir comprendre, c'est se condamner à disparaître. (Exposé des motifs, rapports de la commission et projet de loi sur l'instruction publique primaire, 1889, pp. 72-73)

Parmi les raisons invoquées, l'importance de la langue allemande à l'échelle internationale, appuyée encore par l'issue de la Guerre franco-allemande de 1870, l'expression relative à la « langue du vainqueur » faisant ainsi écho à une représentation similaire en France vis-à-vis de ce même idiome (Mombert, 2005). Outre cet aspect dépassant les frontières nationales, c'était bien une question de rapport de force au sein même de la Suisse qui était posée. Ainsi, l'enseignement précoce de l'allemand à l'école devait contribuer à la défense de la minorité romande, sans quoi cette dernière se maintiendrait dans « état d'infériorité politique, économique et intellectuelle vis-à-vis [des] Confédérés de la Suisse

allemande » (Exposé des motifs, rapports de la commission et projet de loi sur l'instruction publique primaire, 1889, p. 76). Stipulant que certains cantons d'outre-Sarine, tels que Bâle et Berne, prévoyaient déjà un enseignement du français au degré primaire, le député Delessert cita également l'exemple d'une autre minorité linguistique, le Tessin, au sein duquel la connaissance de l'allemand s'était considérablement étendue, cela notamment depuis l'inauguration en 1881 du tunnel ferroviaire du Gothard reliant les deux régions.

Le souci d'éviter toute position d'infériorité était également posé à l'échelle même de la Romandie, le rapport rappelant successivement que Genève avait inscrit l'allemand au programme du primaire, alors que Fribourg parlait les deux langues dans une partie de son territoire et qu'une partie de la population du canton du Valais parvenait à se faire comprendre dans les trois langues nationales. Finalement, ce texte s'achevait sur un argument de nature démocratique, rarement utilisé pour appuyer un enseignement plus précoce de la langue allemande mais toutefois déjà cité par le chef du DIP genevois en 1848, celui de permettre aux écoliers issus des milieux modestes d'acquérir des connaissances rudimentaires d'une deuxième langue vivante le temps de leur scolarité obligatoire.

En dépit de la combinaison de ces différents arguments, la proposition formulée par la minorité de la Commission allait être vivement contestée lors des discussions sur le projet de loi au Grand Conseil vaudois. Si la plupart des députés admettaient, sur le plan théorique, les avantages que pourrait apporter un enseignement précoce de l'allemand, du point de vue pratique, il en était tout autre. Comme auparavant, en matière d'enseignement des langues vivantes, c'était celui de la langue maternelle qui devait avoir le monopole au degré primaire. Par ailleurs, selon le parlementaire Charles Boiceau, ancien directeur du DIP, la question de l'apprentissage de la langue maternelle s'appréhendait différemment des deux côtés de la Sarine : la langue française étant plus difficile que l'allemand, les jeunes Romands avaient, par conséquent, besoin de davantage d'heures pour apprendre leur idiome maternel que les Alémaniques le leur.

A cela s'ajoutaient encore d'autres contre-arguments, tels que le manque d'un corps enseignant suffisamment formé pour dispenser des leçons d'allemand au primaire, de même que le risque de surcharger le programme scolaire alors même que cette nouvelle loi se donnait pour mission de le simplifier. Quant aux arguments relatifs au risque de placer

le canton en situation d'infériorité face aux cantons suisses alémaniques, ils furent tous réfutés par la voix du député Carrard. Selon ce dernier, la question d'une infériorité économique ne se posait pas, considérant que les emplois tenus « par une main qui [partait] de Berne » (Séance du Grand Conseil du canton de Vaud du 31 janvier 1889, p. 803) concernaient seulement quelques administrations et que, de toute façon, les jeunes Vaudois feraient ensuite carrière en Romandie et non en Suisse alémanique. De même, l'éventualité d'une infériorité politique et intellectuelle des Romands devait être bannie, non pas par l'étude d'un idiome étranger, mais, à l'inverse, par un apprentissage plus poussé de la langue française, à laquelle le même député attribuait une valeur intellectuelle et culturelle supérieure à celle de l'allemand :

Infériorité politique ? Oui il y a comme on le dit une cause de lutte entre les deux parties de la Suisse, c'est la différence de langue. Mais veut-on que dans un but d'apaisement, nous adoptions un idiome unique : le français fédéral ? Ou veut-on que nous abandonnions notre langue pour apprendre celle de nos confédérés ? Sans doute apprendre une langue étrangère élargit l'esprit et pour ma part, j'ai toujours été rempli d'admiration en lisant une de ces belles phrases allemandes qui s'étalent sur dix ou douze lignes d'impression et, songeant à l'auteur, je me disais : quel souffle ce M. possède ! Mais si je compare la langue allemande confédérée comme une arme dans la lutte pour l'existence à d'autres langues, à la langue française par exemple, je pourrais comparer l'allemand à un sabre et le français à une épée fine et acérée. Celui qui veut faire de l'escrime doit désirer connaître les deux armes, mais vous qui êtes chargés de diriger l'éducation des écoles primaires vous ne donnerez pas à vos enfants un fleuret dans la main droite et une épée dans la gauche pour qu'ils s'escriment comme ils pourront. Nous avons dans le français une arme admirable dont nous ne tirons peut-être pas tout le parti que nous pourrions en tirer parce que nous ne la connaissons pas assez. Du jour où nous serons maîtres de notre langue, nous serons supérieurs par le délié de l'esprit à ceux qui parlent la langue allemande. C'est pourquoi je ne voterai pas l'amendement de la majorité de la commission. (Séance du Grand Conseil du canton de Vaud du 31 janvier 1889, p. 804)

Au terme de ces débats animés par des frictions identitaires, cette alternative ne fut pas retenue par 53 voix contre 26, les soucis pédagogiques et culturels primant sur des considérations plus politiques et économiques. La conviction selon laquelle il convenait d'abord de se limiter exclusivement à l'apprentissage de la langue maternelle – légitimée à la fois par une logique pédagogique et la défense d'une identité romande – restait

ainsi bien tenace et allait encore perdurer longtemps, comme l'attestent les débats ayant cours au XX^e siècle, à l'instar de la remise en cause du bilinguisme, sujet sur lequel nous reviendrons.

Toutefois, la branche de l'allemand n'allait pas se cantonner indéfiniment aux études secondaires ainsi qu'aux quelques écoles primaires ayant, par une initiative communale, choisi de l'enseigner. En effet, en 1906, les autorités compétentes, en s'inspirant notamment de l'exemple de Bâle et de Zurich, décidèrent de la création des classes primaires supérieures, orientées vers une voie professionnelle et destinées aux garçons et aux filles qui, au degré supérieur du primaire, étaient aptes à « recevoir un peu plus que ce que l'on [enseignait] dans une simple classe primaire et dont la destinée probable [était] de remplir une de ces nombreuses occupations que l'agriculture, les administrations publiques, le commerce ou l'industrie [offraient] aux travailleurs » (Instructions générales et plan d'études pour les écoles primaires du canton de Vaud, 1907, p. 3). Ce fut alors par le biais de ces nouvelles institutions, remplaçant les écoles secondaires instaurées en 1865 dont le succès avait été tout relatif (Veillon, 1978), que l'enseignement de l'allemand, d'un point de vue législatif, fera officiellement son entrée dans le degré primaire vaudois puisqu'à côté des branches déjà enseignées à l'école élémentaire, celui-ci figurait parmi les nouvelles matières introduites au sein de ce cursus, faisant de lui, là aussi, l'un des éléments distinctifs de cette filière.

Débats sur l'obligation de l'allemand au primaire genevois

En 1911, le Conseil d'État genevois, soucieux d'améliorer la scolarité obligatoire, soumit au Grand Conseil un projet de modification de la loi sur l'instruction publique, en vue de développer l'instruction populaire (Jordi, 2003). Parmi les changements envisagés par ce texte, on souhaitait allonger le temps de la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans³, améliorer

3 L'allongement du temps de la scolarité obligatoire était apparu comme nécessaire aux yeux des autorités genevoises, notamment après avoir étudié les réformes déjà menées en ce sens par d'autres cantons. Dès lors, il convenait que Genève s'y conforme, sous peine d'entraver la réputation pédagogique qui était la sienne (Projet de loi modifiant les titres I et II de la loi sur l'instruction publique du 5 juin 1886, p. 406).

l'enseignement de la langue maternelle et alléger le programme du primaire. Pour réaliser ce dernier point, le projet proposait ainsi de supprimer l'enseignement obligatoire de l'allemand à l'école élémentaire pour le rendre facultatif, une requête soumise par la Conférence des inspecteurs de l'école primaire genevoise. Avant de justifier un tel retranchement, le rapport du Conseil d'État revenait sur les dernières décennies ayant suivi l'introduction de l'allemand obligatoire au degré du primaire. À nouveau, on pointait les maigres résultats obtenus par cette étude, alors au programme des trois années supérieures de l'école primaire, notamment dans un souci de raccorder l'enseignement primaire sur les établissements d'enseignement secondaire : les élèves qui sortaient de l'école primaire ne conservaient de cet enseignement que des notions très vagues, voire les oubliaient entièrement. Outre le manque de résultats obtenus lorsque cette étude se limitait à l'école primaire, le Conseil d'État invoquait la nécessité d'améliorer et d'étendre l'enseignement du français, en vue de favoriser une meilleure assimilation⁴ des élèves de nationalité étrangère, présents en nombre au sein des écoles genevoises. En ce sens, l'enseignement d'une deuxième langue était considéré comme un obstacle à une telle réalisation. Finalement, alors que, nous l'avons vu, des députés vaudois avaient cité l'exemple de Genève quelques années plus tôt pour légitimer l'introduction d'un enseignement obligatoire de l'allemand à l'école élémentaire, les autorités genevoises, afin de démontrer que cette étude n'avait pas sa raison d'être à un tel degré, s'appuyaient ici sur le cas des nombreux cantons suisses dont seule la langue maternelle était inscrite au programme du primaire. Une étude d'autant plus superflue que le programme des examens de recrues, dont les cantons étaient si soucieux, ne prévoyait un contrôle que sur la langue maternelle.

4 La fonction assimilatrice de l'école primaire était clairement évoquée dans ce même rapport : « L'école est le fondement du progrès intellectuel et moral, ainsi que du progrès économique du pays. Et son rôle est d'autant plus important à Genève que l'élément étranger y est plus considérable ; grâce à l'influence de l'école, cet élément s'imprègne de nos idées et de nos mœurs, de sorte que les enfants de nationalité étrangère sont, pour ainsi dire, naturalisés avant la lettre, par leur passage à l'école primaire » (Projet de loi modifiant les titres I et II de la loi sur l'instruction publique du 5 juin 1886, p. 405).

Au moment où ce projet fut présenté au Grand Conseil, quelques députés abondèrent dans le sens de ce texte, invoquant, eux aussi, les mauvais résultats ayant découlé de cette étude ainsi que la nécessité de privilégier un meilleur apprentissage du français. Plus nombreux néanmoins furent ceux qui s'opposèrent à l'idée d'ôter à l'allemand son statut de branche obligatoire. Au nombre des défenseurs de la situation telle qu'elle se présentait alors, un premier député avançant des considérations de nature économique et pédagogique. Il s'agissait d'éviter de placer les Genevois en situation d'infériorité vis-à-vis de leurs compatriotes en leur privant l'accès à certaines carrières (administrations fédérales, postes, douanes ou chemins de fer). Cela supposait donc une bonne connaissance de la langue majoritaire en Suisse, elle-même conditionnée par un apprentissage précoce et durable.

D'un point de vue politique, un deuxième parlementaire estimait que la suppression de l'étude de l'allemand aurait pour conséquence d'affaiblir le lien confédéral. Une décision qui, renchérissait un autre, ferait mauvais genre outre-Sarine. D'autres encore mentionnaient le risque de placer les élèves provenant de l'école primaire et arrivant au Collège dans une situation d'infériorité vis-à-vis de ceux ayant préalablement suivi leurs études dans des écoles privées, au sein desquelles aurait été dispensé un enseignement de l'allemand. Dans la même logique égalitaire, était, en outre, à nouveau évoquée la volonté de ne pas priver de cette étude les enfants se limitant à des études élémentaires. Finalement, pour certains, l'assimilation des nombreux élèves étrangers n'était pas incompatible avec l'apprentissage d'une deuxième langue, bien au contraire dans la mesure où il s'agissait d'un idiome national.

Si l'éventualité d'une suppression de l'étude obligatoire de l'allemand au primaire agita les rangs du Grand Conseil, la presse locale ne fut pas en reste et s'en fit l'écho à travers la publication de nombreux articles, à l'image de celui-ci, se déclarant résolument contre la proposition du Conseil d'État au nom de la configuration plurilingue de la Suisse :

Dans notre pays plus que dans tout autre l'enseignement d'une seconde langue à côté de la langue maternelle est nécessaire. En France, la connaissance du français est suffisante pour ouvrir aux jeunes gens la plupart des carrières sur le grand territoire de leur pays. De même, en Allemagne, pour la connaissance de l'allemand. Et cependant dans ce dernier pays, on développe toujours plus l'enseignement du français et c'est incontestablement l'une des causes de l'expansion commerciale de la nation germanique. En

France, on commence à s'en rendre compte et l'on cherche à parer à ce danger en donnant une place plus grande que par le passé à l'enseignement des langues étrangères. Et c'est en Suisse, à Genève, que l'on veut supprimer l'enseignement obligatoire de l'allemand ? En Suisse, où l'on possède trois langues nationales ? (L'enseignement de l'allemand, 1911, 21 mars, p. 1)

Dans ce débat, intervint encore un professeur d'allemand vaudois, Ernest Briod qui, au sein de *la Semaine littéraire*, prit la plume pour répondre à un article d'un dénommé Richard Bovet, lequel, dans le même périodique, avait milité pour la suppression de l'allemand obligatoire au primaire genevois, afin d'améliorer l'enseignement de la langue maternelle. Fort de son expérience de maître d'allemand au primaire vaudois où l'étude de l'allemand était facultative, Briod posait le problème de la sorte : « Toute la question est donc de savoir si l'enseignement de l'allemand est chose possible à l'école primaire, sans que celui du français en souffre » (Briod, 1911, p. 287). À cette interrogation, il répondait d'abord par la négative dans le cas où cet enseignement était dispensé trop tôt et à tous les élèves indistinctement. Par contre, la donne changeait si cette étude était réservée aux classes supérieures de l'école primaire et aux élèves en ayant les capacités. Réfutant le terme de facultatif, il préférait parler d'une étude obligatoire pour tous les élèves pouvant la mener avec efficacité. Aussi, selon ce dernier, à travers l'instauration de l'école du peuple, avait-on fait fausse route en considérant pouvoir dispenser les mêmes savoirs à tous les élèves :

Dans notre désir de réaliser, même à l'école, l'idéal de la démocratie, nous rendons l'étude amère à une quantité d'enfants, et l'enseignement pénible au-delà de toute expression à quantité de maîtres [...] Notre tort est de prévoir pour tous le même programme, les mêmes leçons, le même matériel d'enseignement, le même maître, la même classe avec le même nombre d'élèves par classe [...] Si l'école d'autrefois était injuste, celle qui lui a succédé a fait erreur : nous devons servir à nos élèves une nourriture intellectuelle à leur portée. Sans négliger la masse, nous devons produire une élite particulièrement bien armée pour le combat de la vie ; et il est du devoir d'un état démocratique de préparer cette élite à l'école primaire déjà. (Briod, 1911, pp. 287-288)

Pour appuyer son propos, Briod citait l'exemple de l'Allemagne à travers l'instauration du système dit de Mannheim, qui consistait à différencier les élèves en trois catégories en fonction de leurs aptitudes naturelles,

avec des programmes et des moyens d'enseignement différents, de même que la possibilité de rejoindre une catégorie plus exigeante en cas de progrès avérés. Toutefois, ce système d'orientation avant l'heure lui paraissait trop rigide, préconisant alors de s'inspirer de ce qui se faisait à Lausanne : des leçons d'allemand aux seuls élèves ayant des notes suffisantes en français et en arithmétique. Un système qui, selon le Vaudois, s'était révélé gagnant dans la mesure où les notes de l'examen d'allemand s'étaient clairement améliorées.

Cette contribution de Briod au débat genevois sera relayée par le *Journal de Genève* dans son édition du 18 juillet 1911. Fut-il entendu ? Sans préjuger de son influence directe, force est de constater que les décisions prises à l'égard de l'enseignement de l'allemand au primaire genevois, au cours des années suivantes, allèrent dans le sens des réflexions avancées par celui-ci. En effet, si le projet du Conseil d'État n'aboutit finalement pas à la suppression du statut obligatoire de la discipline de l'allemand, celle-ci ne sera dès lors plus enseignée qu'à partir de la 5^{ème} année (Programme de l'enseignement dans les écoles primaires et la classe complémentaire, Genève, 1912). Un enseignement encore réduit en 1923 puisque celui-ci débutait désormais en 6^{ème} année et n'était pas obligatoire pour tous les élèves, les plus faibles d'entre eux en étant dispensés. Dès lors, l'étude de l'allemand restera cantonnée aux dernières années du degré primaire durant plusieurs décennies avant que celle-ci ne disparaisse finalement du programme primaire avec la création du cycle d'orientation en 1962.

Au terme de cette rétrospective sur les quelques débats clés ayant entouré l'étude de l'allemand au primaire genevois et vaudois, nous voyons que cette question n'avait rien eu d'évident, dans la mesure où, souvent, les arguments de nature politique, économique et démocratiques se trouvèrent contrecarrés par des considérations d'ordre pédagogique ou culturel. Autant de finalités dont la concordance semblait impossible et qui amenèrent les autorités vaudoises à traiter cette question sous la forme d'un compromis, en faisant de l'allemand une branche facultative et seulement accessible aux élèves les plus méritants. De même, si les pouvoirs publics genevois choisirent, en 1886, de rendre cette étude obligatoire, ils optèrent néanmoins ensuite également pour le même type de concession. Quant à Fribourg, cette même question ne suscita pas, à notre connaissance, de telles discussions. Précisons néanmoins que ce canton, en la matière, s'était plutôt aligné sur la logique adoptée par ses voisins vaudois. Aussi le Programme général des écoles

primaires de 1899 mentionnait-il pour la première fois l'allemand parmi les branches enseignées. Toutefois, à l'inverse de Genève, cet enseignement n'était pas obligatoire, mais il « [pouvait] être introduit, comme branche facultative, dans les écoles urbaines, au degré supérieur seulement et moyennant l'autorisation de l'inspecteur » (p. 38). Une situation qui allait perdurer de nombreuses années. Il faudra, en effet, attendre les dernières décennies du XX^e siècle pour qu'à l'échelle de la Romandie mais aussi de toute la Suisse, un enseignement obligatoire d'une deuxième langue devienne réellement effectif. Un travail mené par l'entremise d'une coordination entre les cantons et engendré par un large mouvement de réforme touchant alors l'enseignement des langues vivantes à l'échelle européenne, sur lequel nous reviendrons ultérieurement. Pour l'heure, il convient encore de nous concentrer sur les premières décennies du XX^e siècle, une période prenant pour base le début de la Grande Guerre et au cours de laquelle l'enseignement de l'allemand – et plus largement celui des langues nationales – fut un sujet dont s'emparèrent différentes forces en présence (sphère politique, champ éducatif et intellectuels).

CHAPITRE 4

UN ENSEIGNEMENT FACE À L'ACTUALITÉ ET À LA DIVERSITÉ DES LANGUES

La discipline au tournant du premier conflit mondial

Si la Suisse ne prit pas part à la Première Guerre mondiale, de par sa neutralité, ce conflit ne fut néanmoins pas sans conséquence à l'échelle du territoire helvétique, lequel vit notamment l'émergence de tensions entre les deux côtés de la Sarine. Une situation qui mit à mal l'unité de la Confédération et qui préoccupa aussi bien les milieux politique et intellectuel que le champ éducatif. De ces différentes sphères allaient émerger de nombreuses réflexions sur le rôle que l'école était amenée à endosser durant et après ce contexte de troubles, donnant également lieu à des discussions sur l'enseignement de l'allemand en Romandie. Pour ce qui est de la France, Mombert (2005) a montré que cette discipline scolaire, aux XIX^e et XX^e siècles, resta « marquée par la présence du pays derrière la langue et que la spécificité des relations franco-allemandes [ne fut] jamais absente de l'enseignement » (p. 9). Dès lors, au vu du contexte esquissé à l'échelle de la Suisse, notre ambition est ici de nous interroger sur les conséquences que put avoir cet événement sur cet enseignement en Suisse romande, notamment au vu de la position adoptée par une majorité de Romands face à ce conflit.

LA VALORISATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE COMME APAISEMENT DES
TENSIONS INTÉRIEURES

Avant même le début de la Première Guerre mondiale, la tension sociale était perceptible en Romandie, s'illustrant notamment par la crainte de deux phénomènes en partie corrélés : l'*Überfremdung* (« surpopulation étrangère ») ainsi que la germanisation¹ du territoire alémanique. En 1910, le nombre de ressortissants étrangers sur le sol helvétique s'élevait à 14,7 % de la population résidante (Clavien, 1993). Parmi les immigrés, c'était la communauté allemande qui était la plus représentée avec un taux de 39,7 %². De ce fait, les Romands craignaient une possible germanisation de la Suisse allemande dont les grands quotidiens genevois, vaudois et fribourgeois se firent maintes fois l'écho. Une mainmise qui s'opérerait tant au niveau économique, politique, théologique qu'intellectuel et provenant d'un pays que Paul Seippel³, dans un article paru dans la *Semaine littéraire* en 1917, décrivit de la sorte :

Je comparerai l'Allemagne à une pieuvre gigantesque projetant en tous sens et silencieusement ses tentacules pour enserrer le monde entier comme une proie. La Suisse étant naturellement la proie la plus proche et l'une de celles qui pouvait paraître la plus facile à digérer. (Seippel, 1917, p. 484)

Outre les problèmes économiques qu'elle occasionna, la Grande Guerre engendra donc également des tensions entre les deux côtés de la Sarine et cela dès le début du conflit. Ce fossé culturel, tel qu'on le nommait déjà

1 Fréquemment utilisé de nos jours, ce terme était déjà employé par les médias de l'époque pour qualifier toute tentative visant, à leur sens, à imposer la langue ou une quelconque forme allemande en Suisse.

2 Vuilleumier, 2015.

3 Journaliste, Seippel occupa également, de 1898 jusqu'à sa mort, la chaire de littérature française à L'École polytechnique de Zurich (Clavien, 1993). Collaborateur de la *Semaine littéraire* et de la *Gazette de Lausanne*, il rédigeait également des articles pour le *Journal de Genève* qui le nomma, dès 1904, titulaire d'une « Chronique littéraire ». Participant au débat relatif au risque ressenti d'une possible germanisation du territoire alémanique, il rédigea plusieurs articles au cours de cette période pour mettre en garde contre l'attrait exercé par l'Allemagne, dans le domaine politique, sur la Suisse allemande, « de plus en plus fascinée par le dogme de l'étatisme et de la réglementation à outrance » (Clavien, 1993, p. 99).

à l'époque pour parler de la division entre les Confédérés, s'expliquait d'abord par des sentiments de sympathie contradictoires envers les États belligérants, les Alémaniques se déclarant, en majorité, en faveur de l'Allemagne et de l'Autriche-Hongrie, à l'inverse des Romands tenant, quant à eux, en grande partie, pour l'Entente franco-anglaise (Büchi, 2015). Ces frictions s'illustrèrent durant toute la durée du conflit à travers une réciprocité de critiques et de sentiments suspicieux entre Romands et Alémaniques ainsi qu'à l'occasion d'affaires suscitant l'indignation, à l'image de celle des colonels en 1915⁴ ou encore lors de manifestations de rue, comme à Fribourg en 1915⁵. La presse helvétique ne fut pas étrangère à la tension ambiante, les journaux aussi bien romands qu'alémaniques proposant bon nombre d'articles qui alimentaient volontiers la controverse. Ce climat de crise inquiéta dès le début les autorités politiques et les helvétistes⁶ qui prirent des mesures visant à atténuer les discordes et à réveiller le patriotisme. Ainsi, le Conseil fédéral lança un appel au calme le 1^{er} octobre 1914, notamment en exhortant la presse à davantage de retenue. Mentionnons encore le célèbre discours de Carl Spitteler prononcé le 14 décembre de la même année devant la *Nouvelle*

4 En décembre 1915, l'Ambassade de France informa le Conseil fédéral que deux colonels suisses alémaniques fournissaient quotidiennement des rapports de l'état-major aux légations d'Allemagne et d'Autriche. L'opinion suisse romande perçut cette affaire comme la preuve d'une entente secrète entre un gouvernement majoritairement alémanique, la caste militaire helvétique et les empires centraux (Walter, 2010).

5 En mars 1915, l'autorité militaire prit la décision de supprimer l'arrêt des trains de rapatriés français en gare de Fribourg, ce qui engendra la colère d'une partie de la population et donna lieu à une manifestation, au cours de laquelle quelques professeurs d'allemand, accusés d'avoir influencé cette décision, furent malmenés (Du Bois, 1983).

6 Ce terme regroupe de nombreux intellectuels suisses qui, inquiets du nationalisme affiché par les pays voisins et de la forte proportion d'étrangers sur le territoire helvétique, s'attelèrent, dès le début du XX^e siècle, à la définition et à l'affirmation d'une identité nationale. Parmi les représentants romands de ce courant, Gonzague de Reynold, Robert de Traz, Charles Ferdinand Ramuz ou encore Seippel. Partant de considérations culturelles tournant principalement autour de la valorisation d'une littérature nationale, l'Helvétisme glissera progressivement vers des réflexions plus politiques, passant ainsi d'un « nationalisme culturel » à un « nationalisme politique sur la défense » (Clavien, 1993, p. 7).

Société helvétique prônant l'union entre Confédérés et le respect de la neutralité suisse. Des initiatives qui ne restèrent pas vaines. En effet, même si le malaise persista durant toute la guerre, Du Bois (1983) rappelle néanmoins que les Suisses romands et alémaniques exprimèrent parallèlement des « sentiments hautement helvétiques et que finalement amour de la patrie d'une part, reproches, suspensions d'autre part constituèrent une combinaison caractéristique des attitudes des Suisses durant la Grande Guerre » (pp. 91–91).

Le premier conflit mondial aura également des répercussions au sein du champ éducatif, comme en témoignent bon nombre d'articles des différentes revues pédagogiques romandes. Le soutien aux peuples belge et serbe, le rôle de l'école en période de guerre, l'avenir de l'école après la fin du conflit, la question de la neutralité à l'école, l'école et le pacifisme étaient autant de sujets abordés par ces divers périodiques. Une autre thématique souvent discutée concernait l'éducation nationale à l'école. Certes, cette question était déjà d'actualité avant le début des hostilités mais elle prit « un tour plus institutionnel » durant la guerre (Extermann, 2013, p. 148). Preuve en est avec la motion déposée au Conseil des États par le zurichois Oskar Wettstein à l'adresse du Conseil fédéral en lui demandant d'établir un rapport sur la manière dont la Confédération pourrait encourager l'instruction civique de la jeunesse helvétique. Selon le Conseiller d'État, les tensions entre les Confédérés dès le début de la guerre avaient mis en lumière, dans la plupart de cantons, le manque de toute pédagogie quant à la valorisation de l'organisation et des caractéristiques très particulières de l'État suisse (Conseil des États, 1915, 18 juin, p. 3). Pour y remédier, Wettstein proposa que l'école helvétique œuvre à mieux faire connaître le pays, sa population, son histoire ainsi que ses différentes langues nationales et qu'un cours spécifique d'instruction civique soit introduit⁷. Le Conseil fédéral, à travers la parole de Félix Calonder, chef du Département de l'intérieur, s'engagea à donner suite à la mention. Un peu moins de

7 Précisons que de telles réflexions avaient déjà émané du champ intellectuel. Ainsi, Extermann (2017a) évoque le texte de l'écrivain alémanique Konrad Falke, publié en 1914 dans le premier numéro de la revue *Schriften für Schweizer Art und Kunst*, organe de la Nouvelle Société helvétique. Un écrit au sein duquel il demandait vigoureusement que les trois langues nationales soient enseignées dans toutes les écoles suisses préparant à la maturité afin de faire connaître les trois cultures au sein desquelles la Suisse s'inscrivait.

deux ans plus tard, en avril 1917, et dans le cadre de ses réflexions sur la réforme de l'enseignement secondaire, le Département de l'intérieur, à travers un communiqué, préconisa une éducation nationale globale à laquelle les cantons eux-mêmes devaient s'atteler :

Au lieu d'attacher l'éducation nationale à une discipline déterminée, elles y voient d'abord un esprit qui doit pénétrer tout l'enseignement secondaire, une orientation de la culture générale, un acheminement, par l'accord d'une règle uniforme et simple avec des applications souples et variées, soit vers la vie pratique, soit vers les études supérieures [...] Les programmes de la maturité fédérale devront être modifiés de telle façon que les écoles moyennes (collèges et gymnases) acquièrent le temps et la liberté d'action nécessaires pour se vouer plus complètement aux disciplines essentielles, à la culture générale. Il s'agit en première ligne des langues, notamment de la langue maternelle et des langues nationales, de la géographie et de l'histoire du pays jusqu'à l'époque contemporaine, de la connaissance des institutions nationales, etc. (Communiqué du Département suisse de l'intérieur, 1917, 12 avril, p. 2)

Les autorités politiques s'emparèrent donc de la question de l'éducation nationale et il en fut de même du milieu éducatif, comme l'attestent les nombreux articles dédiés à cette thématique au sein des revues pédagogiques, de même que le discours émanant de la CDIP ou de la *Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire* (SSPES). À travers ces discours, comment était appréhendé l'enseignement de l'allemand en Suisse romande ? Durant toute la durée de la guerre, celui-ci n'apparaît pas comme globalement avoir été remis en cause. Alors que le discours politique, en prônant l'éducation nationale, souligna à plusieurs reprises la nécessité d'apprendre les langues nationales, plusieurs voix émanant du corps éducatif valorisèrent également l'apprentissage de celles-ci, à l'image de l'instituteur Albert Chessex, qui, en 1916 au sein d'un article de *l'Annuaire de l'Instruction publique en Suisse* intitulé « L'école populaire suisse pendant la guerre européenne », écrivit :

Quelle est en matière de "culture nationale" la tâche qui s'est révélée la plus urgente depuis le début de la guerre ? C'est incontestablement le devoir d'apprendre à se connaître entre Suisses de langue et de culture différentes, de travailler à "l'unité psychologique" de notre pays, et avant tout de favoriser l'étude de nos trois langues nationales. (Chessex, 1916, p. 30)

La même année, l'assemblée de la SSPES, à l'occasion d'une conférence sur l'utilité des langues modernes, vit aussi plusieurs enseignants recommander la maîtrise des langues nationales en vue d'une meilleure cohésion de la population helvétique. Ainsi, pour Henri Mercier, professeur au Collège de Genève, connaître les langues, en particulier celles du pays, était un gage d'ouverture aux autres :

Mais parler et comprendre, ne serait-ce qu'un peu, une langue autre que la sienne, c'est sentir d'une façon concrète qu'il y a d'autres hommes au monde que ceux de son groupe, de son canton; c'est penser un peu moins magnifiquement de soi, c'est déjà respecter autrui, quand ce ne serait qu'à cause du temps qu'on a mis, de la peine qu'on a prise pour saisir l'idiome étranger. (Mercier, 1916, p. 151)

Une incitation donc à étudier les langues des autres régions linguistiques du territoire helvétique, en particulier l'étude de l'allemand, car, selon Mercier, la Suisse romande accusait un certain retard en comparaison avec les Alémaniques, vis-à-vis eux de l'apprentissage du français. Toutefois, si des progrès devaient être faits à ce niveau-là, il ne devait nullement être question que cela se fasse au détriment de la langue maternelle et de vouloir « des âmes bilingues et mêmes trilingues » (Mercier, 1916, p. 154). Des propos qui allaient faire écho quelques années plus tard aux nombreuses voix s'élevant contre le bilinguisme, des événements sur lesquels nous reviendrons bientôt. En tous les cas, pour la période 14–18, l'apprentissage de l'allemand s'intégrait assurément au sein du discours autour de l'éducation nationale ; même s'il ne s'agissait pas de la discipline la plus régulièrement citée à cette fin-là, l'histoire nationale et l'instruction civique étant davantage mises en avant. En outre, il convient encore de relever que la question sensible de l'allemand à l'école primaire ne fut alors pas un sujet de préoccupation. En effet, la majorité des propositions émises en vue d'accentuer l'enseignement des langues nationales, à l'image de celles de Wettstein ou de Falke, ne concernaient que les études gymnasiales et avec elles, les futures élites appelées, par ce biais, à resserrer la cohésion nationale du pays, de même qu'à en assurer la cohésion sociale, à travers un accès élargi aux savoirs stratégiques. Un enjeu qui, une fois le conflit terminé, sera encore d'actualité, au moment où allait s'engager une réforme de l'enseignement secondaire supérieur.

LA DISCIPLINE DE L'ALLEMAND APRÈS LA GUERRE

En 1917, soit une année après avoir abordé la question de l'école durant le premier conflit mondial, l'instituteur Chessex (1917) imagina cette fois le devenir de l'école helvétique au sein d'un nouvel article, publié dans *l'Annuaire de l'instruction publique*. Selon lui, les influences que la guerre exerçait sur l'école étaient de deux sortes : celles de nature temporaire et qui allaient disparaître une fois la paix rétablie, et d'autres, plus durables, dont les répercussions allaient se faire ressentir surtout après la fin des hostilités. Au sujet de ces incidences futures, l'auteur voyait ainsi l'institution scolaire prendre une importance grandissante et être au cœur des préoccupations d'après-guerre. Des prévisions qui allaient s'avérer justes. Si les économies européennes furent en effet fortement touchées⁸, il n'empêche néanmoins qu'au sortir de la guerre, l'éducation se vit attribuer un rôle crucial à jouer dans le rapprochement des peuples et dans la préservation de la paix mondiale retrouvée. Ainsi, en 1925, six ans après la création de la Société des Nations (SDN), le BIE⁹ fut fondé à Genève par l'Institut Jean-Jacques Rousseau¹⁰. L'existence d'une telle organisation (privée et non-gouvernementale) entendait répondre, selon Pierre Bovet dans les pages du *Journal de Genève*, à un besoin fortement ressenti depuis la guerre : « coordonner, dans l'esprit d'une collaboration fraternelle en vue d'une meilleure compréhension mutuelle, les efforts de tous les éducateurs [...] les aider à résoudre par certaines recherches faites en commun des problèmes de caractère international » (Bovet, 1927, p. 2).

Ce bref contexte général posé, intéressons-nous plus précisément à l'enseignement de l'allemand au cours de cette période, au regard des discours lui étant consacrés. De quelles réflexions fut-il l'objet et

8 En Europe, plusieurs monnaies s'effondrèrent, notamment le mark allemand et la couronne autrichienne. En Suisse, les premières années de cette décennie furent marquées par une forte hausse des chômeurs, une chute brutale des exportations et du produit intérieur brut ainsi que par des conséquences particulièrement néfastes pour les domaines de l'horlogerie et de l'hôtellerie de luxe (Walter, 2010, p. 147).

9 Pour en savoir plus, voir Hofstetter (2015) et Hofstetter & Schneuwly (2013).

10 Parmi les figures fondatrices de l'institution, on compte notamment Edouard Claparède, Pierre Bovet et Adolphe Ferrière.

comment les acteurs qui portèrent un regard sur lui imaginèrent son devenir les premières années d'après-guerre ?

Le conflit terminé, les autorités prussiennes entreprirent une réforme de l'enseignement (Extermann, 2013). En Suisse, la question se posa également, notamment en ce qui concerne l'enseignement secondaire et la révision de la maturité gymnasiale¹¹. Un enjeu qui, outre les cantons, concernait également la Confédération qui, selon ses prérogatives, fixait les connaissances exigées pour intégrer l'EPFZ. De ce fait, le chef du Département fédéral de l'intérieur Calonder fit appel à Albert Barth, recteur de l'École supérieure des jeunes filles de Bâle et membre de la SSPES, afin d'élaborer une étude détaillée sur une possible réforme de l'enseignement secondaire supérieur. Par cette initiative, il s'agissait d'imaginer des solutions aux inconvénients que posait la diversité des réglementations cantonales quant aux conditions de la maturité et à certaines mesures fédérales inégales selon les domaines¹². En outre, il convenait d'alléger les programmes considérés comme surchargés et associés à de l'encyclopédisme. À la fin de l'année 1918, Barth rendit son rapport intitulé *die Reform der höheren Schulen in der Schweiz*¹³. Si

11 Comme Extermann (2013) le précise « en 1916 déjà, la SSPES avait remis la révision de la maturité gymnasiale à l'ordre du jour, pour l'adapter aux nouvelles exigences de l'heure, et en particulier en fonction du souci de cohésion nationale » (p. 164).

12 Barth (1919), au sein d'un article explicitant son rapport sur la réforme de l'enseignement secondaire, mentionnait ainsi que l'influence de la Confédération sur les écoles secondaires se ressentait sur deux points : les exigences des professions techniques (en raison de l'entremise du Conseil de l'EPFZ dans l'organisation et dans les programmes des écoles secondaires du degré supérieur) et celles des professions médicales (depuis 1877, les examens des médecins, des dentistes, des vétérinaires et des pharmaciens étaient placés sous la surveillance d'une commission directrice dépendante de la Confédération). Si pour Barth (1919), il était juste de prendre en compte les points de vue respectifs de ces deux ordres de professions cela posait néanmoins un problème au regard des autres fins possibles de l'enseignement secondaire préparant plus largement à toutes les professions libérales (p. 111).

13 Ce ne fut qu'en 1920, que l'édition française du rapport parut sous le nom suivant : « Les collèges et les gymnases de la Suisse : projets de réformes ». C'est sur cette version que nous nous basons, de même que sur un article de *l'Annuaire de l'instruction publique*, paru en 1919 et au sein duquel Barth résumait l'ensemble de ses propositions.

les réflexions et propositions de celui-ci visaient en grande partie à la promotion d'une culture générale, elles ambitionnaient également de contribuer à l'éducation nationale, terme qu'il définissait au préalable dans son rapport de la sorte :

Ce que l'on appelle éducation nationale n'est pour moi autre chose qu'une partie de cette éducation largement humaine dont j'ai fait un des buts de l'enseignement moyen. Cette éducation ne peut faire abstraction du pays qu'habitent les élèves, de son histoire, de la communauté politique au milieu de laquelle ils vivent ; en ce sens toutes les disciplines, chacune dans son domaine, contribuent à l'éducation nationale. À cela j'ajoute une seconde considération de plus d'importance : dans un pays démocratique, il est nécessaire que les citoyens connaissent le fonctionnement de l'état. À plus forte raison est-il indispensable que ceux qui ont une instruction supérieure soient renseignés mieux encore sur l'histoire du pays, sur la vie économique, sur sa politique. Un des buts de mes propositions est de faire de la place dans les programmes pour un enseignement de ce genre. Un tel enseignement peut être utile même à l'état de demain, pour peu qu'il reste une démocratie et ne soit pas la tyrannie brutale d'un homme ou d'une bande, et je ne crois pas qu'en Suisse une autre forme politique soit possible, sinon la démocratie. (Barth, 1920, p. 140)

L'enseignement de tels principes était voué à répondre à une situation que l'auteur jugeait problématique et dans laquelle les élèves n'avaient pas conscience d'occuper une place au sein de l'État. Pour mener ce dessein à bien, le Bâlois réfutait l'idée d'introduire de nouvelles matières d'enseignement, les programmes étant déjà surchargés. S'il estimait que toutes les disciplines scolaires avaient vocation à contribuer à l'éducation nationale, il insistait néanmoins plus particulièrement sur l'histoire et la géographie ainsi que sur l'enseignement des langues nationales, une étude suffisante de celles-ci privilégiant selon lui un contact direct avec les Confédérés. À travers cette nouvelle organisation, il imaginait quatre maturités distinctes (chacune concentrée sur quatre disciplines principales) mais qui seraient toutes reconnues équivalentes par l'ensemble des facultés universitaires¹⁴. Outre le gymnase classique, scientifique

14 Ces différents types de gymnase n'avaient pas vocation à consister en des écoles préparatoires en vue d'études spéciales mais plutôt à dispenser, au moyen de son domaine central d'études, une culture générale développant toutes les facultés des élèves (Barth, 1920, p. 136).

et semi-classique, Barth proposait également la création d'un gymnase moderne ou des langues modernes, lequel devait se différencier des écoles de langues privées axées sur l'usage de la conversation, en y proposant un enseignement plus large¹⁵. Une institution qui avait, selon le rapporteur, toute sa place au sein d'un enseignement secondaire supérieur susceptible d'éclairer les élèves quant à la politique et l'économie de la démocratie helvétique, ainsi qu'aux caractéristiques complexes de la Suisse abritant des populations différentes de par la langue, et cela tout particulièrement en ce qui concerne l'enseignement de l'allemand en Suisse romande :

Les gymnases des langues modernes que nous proposons pourront aussi rendre de grands services à cette cause, surtout s'il en est créé en Suisse romande et si la langue allemande réussit à gagner la sympathie de nombreux écoliers romands. Car il n'est vraiment pas suffisant (soit dit malgré tous les bouleversements politiques de l'heure présente) que les écoliers suisses allemands sachent, comme devant, le français et peut-être l'italien ; le romand n'a pas le droit de considérer la langue de ses confédérés Suisses allemands comme quelque chose d'inférieur. Plus les Romands montreront de goût et de sympathie pour la langue allemande, mieux on pourra s'entendre en politique. Le gymnase des langues modernes devrait cultiver fortement la langue allemande en pays romand, et surtout la faire enseigner par des maîtres capables d'inspirer à leurs élèves l'admiration de sa beauté et de sa richesse. (Barth, 1920, p. 118)

L'enseignement d'une deuxième langue nationale occupait donc une place non négligeable dans le discours de Barth. De par la montée des humanités modernes au détriment des humanités classiques, les langues vivantes étaient de ce fait à même de participer pleinement à l'acquisition d'une culture générale. En outre, l'apprentissage en profondeur

15 Le gymnase classique comportait les disciplines principales suivantes : la langue maternelle, le latin, le grec et les mathématiques. Le gymnase scientifique se concentrait quant à lui sur la langue maternelle, les mathématiques, les sciences naturelles et la physique. Le gymnase semi-classique avait comme matières principales la langue maternelle, la deuxième langue nationale, le latin ainsi que les mathématiques. Finalement, le gymnase moderne se centrait sur l'étude de la langue maternelle, de la deuxième langue nationale, de l'anglais ou de la troisième langue nationale ainsi que sur les mathématiques (Barth, 1920, p. 160).

de la deuxième langue nationale était directement rattaché à une forme d'éducation nationale, partie sous-jacente de cette culture humaine à transmettre par le biais de l'enseignement secondaire, laquelle, aux yeux du rapporteur, ne pouvait se détacher du territoire national.

L'étude de Barth fut relayée par la presse helvétique et discutée au sein du corps éducatif. Dans les différents cantons, les conférences des maîtres des établissements secondaires donnèrent lieu à plusieurs discussions autour de ce projet de réforme. Suite à ces divers échanges, chaque conférence envoya un rapport spécial au DIP qui allait porter les conclusions et les vœux formulés par les enseignants (Compte-rendu de l'Instruction publique et de cultes du canton de Vaud, 1920, p. 44). Parallèlement, le Département fédéral de l'Intérieur constitua un groupe d'experts regroupés au sein de la Commission fédérale de maturité, ayant pour objectif d'examiner le rapport de Barth et d'édicter ensuite le *Règlement fédéral de maturité* et l'*Ordonnance sur la reconnaissance de certificats de maturité*. Ce fut chose faite en 1925 lorsque la dite Commission publia les résultats de ses travaux. Premier contraste avec ce que proposait Barth, le gymnase moderne et le gymnase scientifique n'étaient pas reconnus comme étant équivalents à la maturité classique. Quant aux autres types repris par la Commission, ceux-ci étaient beaucoup moins différenciés que dans le rapport de Barth¹⁶. La discipline de l'allemand était ainsi partout au même niveau que la langue maternelle et les mathématiques.

16 Selon le vœu des médecins particulièrement mobilisés autour de cette question, le latin conservait une place centrale et des cours complémentaires étaient demandés selon le type de maturité, comme l'atteste ce courrier du Département fédéral de l'intérieur envoyé en 1925 au Département de l'Instruction publique du canton de Genève : « Le nouveau régime, qui trouve surtout son expression dans l'ordonnance pour la reconnaissance de certificats de maturité, admet trois types de maturité, à savoir : un type A, caractérisé par l'étude du latin et du grec, un type B, caractérisé par l'étude du latin et des langues modernes, enfin un type C, caractérisé par l'étude des mathématiques et des sciences physiques et naturelles. Le principe de l'équivalence intégrale de ces trois types, prévue au début des études concernant la révision, a rencontré une opposition si vive chez les partisans des études classiques et dans le corps médical, que nous avons dû y renoncer et admettre que le type C ne serait valable pour l'admission aux examens fédéraux que complété par un examen de latin » (AEG, 1985 va 5.3.167).

L'enseignement de la deuxième langue nationale, bien que valorisé par Barth, ne profita donc pas de la réforme du règlement de maturité. Il faut dire qu'au sein même de la profession enseignante, cette question avait soulevé bien des discussions au cours des différentes consultations menées. Ainsi, en 1921, avant même les conclusions de la Commission fédérale, la création d'un gymnase des langues modernes avait été rejetée par la majorité des participants à la conférence des maîtres du Collège de Genève (Extermann, 2013). Quant au canton de Vaud, l'enthousiasme suscité par l'octroi d'une place de premier rang à l'enseignement de l'allemand au sein des différents types de maturité proposés fut tout relatif. Tel fut le cas au sein du corps enseignant du Collège classique cantonal, comme l'atteste le procès-verbal de la conférence des maîtres du 18 janvier 1921, dédiée à la présentation du rapport de Barth par le professeur Georges Bonnard. Après en avoir présenté les grandes lignes, ce dernier aborda ensuite la question de la répartition des heures au sein de la future réorganisation du Collège. Souhaitant faire davantage de place au grec, il proposait de rétrograder l'allemand dans le groupe secondaire d'études. À cette proposition, Hans Schacht, bien que professeur d'allemand, répondit, quelque peu résigné qu'au vu des résultats très faibles en allemand, cette option n'aurait que peu de conséquences, avec toutefois le danger de supprimer le contact avec leurs concitoyens. Un autre intervenant remit, quant à lui, en cause l'idée selon laquelle l'école était la mieux à même de dispenser un tel apprentissage : « C'est par le contact personnel avec nos Confédérés qu'il faut apprendre leur langue. À nous d'aller à eux, aux parents d'organiser des échanges temporaires d'enfants. Les Directeurs pourraient même s'en occuper » (PV de la conférence des maîtres du Collège classique cantonal du 18 janvier 1921). Les professeurs passèrent ensuite au vote et la discipline de l'allemand fut reléguée dans le groupe secondaire d'études. Dès lors, la future répartition des heures dédiées à l'enseignement de l'allemand au gymnase classique serait la suivante : pas de cours en 6^{ème} classe, quatre heures en 5^{ème} et 4^{ème}, deux heures en 3^{ème}, 2^{ème}, et au gymnase inférieur, deux heures facultatives au gymnase supérieur.

Au Collège scientifique de Lausanne, aussi, la place de l'enseignement de l'allemand au regard des propositions de Barth fut sujette à discussion. Cette question fut pour la première fois abordée lors de la conférence des maîtres du 18 janvier 1921. Alors que Barth n'avait pas considéré l'allemand comme discipline principale pour ce type de maturité, les maîtres décidèrent à cette occasion, par 10 voix contre 9,

de maintenir l'allemand au sein du groupe central d'études. Un choix qui répondait, disait-on, à la volonté d'assurer une place suffisante à la culture nationale dans le cadre de ce cursus. Pour autant, cette question n'était pas réglée. Quelques jours plus tard, lors d'une nouvelle conférence, deux professeurs rouvrirent le débat, se déclarant peu favorables à ce que cette discipline figure au sein du groupe central d'études de la section scientifique. À l'inverse, le professeur Paul Rochat, qui avait préalablement voté favorablement au maintien de l'allemand comme branche principale, réaffirma sa position, au nom de l'éducation nationale et au vu des difficultés que les Romands rencontraient à apprendre cette langue. Pour Joseph Centurier, il convenait également qu'une place suffisamment grande soit accordée à l'enseignement de l'allemand au gymnase scientifique et invoquait en ce sens un autre argument : « Beaucoup de nos élèves vont à l'École polytechnique ; il convient qu'ils sachent convenablement l'allemand » (PV de la conférence des maîtres du Collège scientifique de Lausanne du 18 janvier 1921). Des arguments d'ordre patriotique ou pratique qui n'eurent finalement que peu de résonance puisqu'un nouveau vote, exclus, par 13 voix contre 9, l'allemand du groupe central d'études. En lieu et place, on admettait celui proposé par Barth. Toutefois, ce revirement de situation n'allait pas convenir au directeur qui, lors d'une conférence ultérieure, demanda que l'allemand soit maintenu comme branche principale dans les deux ou trois premières classes du collège. Une proposition qui fut finalement acceptée par la majorité des participants de la conférence.

Autant de positions contrastées quant à la place et aux diverses finalités assignées à l'apprentissage de la langue nationale seconde qui, outre la question sensible du latin dans ce contexte et la contrainte visant à réduire l'étendue des programmes de l'enseignement secondaire, tendent également en partie à expliquer l'espace relativement restreint laissé à cet enseignement au sein des conclusions finales. Par ailleurs, à l'instar de Hans Schacht qui avait déploré le manque de résultats satisfaisants relatifs à cette étude, précisons encore que d'autres témoignages firent sensiblement le même constat au cours de la même période. Aussi le DIP vaudois s'était-il également montré pessimiste quant à cette question, regrettant le manque de dispositions en général des écoliers romands pour les langues étrangères et des résultats médiocres en allemand, ce qui rendait la tâche des professeurs de cette langue, pourtant d'une « utilité incontestable », difficile. (Compte-rendu de l'Instruction publique et de cultes du canton de Vaud, 1920, p. 45). À Fribourg, c'était

au niveau des futurs enseignants qu'un problème avait été décelé lors d'une séance de la Commission permanente des études en 1922 : jugés comme « réfractaires à l'étude de l'allemand », on avait alors imaginé l'organisation d'exercices spécifiques les amenant à parler quotidiennement cet idiome. (Séance de la Commission permanente des études du 31 juillet 1922).

Finalement, relevons encore un rapport¹⁷ présenté en 1923 à la séance des *Deutschlehrer* à Berne, dans lequel Léopold Gautier, directeur du Collège de Genève, fit part de ses réflexions quant à l'enseignement de l'allemand dans les écoles secondaires de la Suisse romande. Après un bref historique de cet enseignement, principalement à Genève, Gautier s'attacha à décrire la situation de l'allemand scolaire en Romandie et ses tendances d'alors. Le rapporteur mentionna d'abord l'argument patriotique rattaché à l'étude de l'allemand qui, à ses yeux, avait pris au fil du temps une valeur toujours plus grande : « Des citoyens toujours plus nombreux proclament que, pour être un bon confédéré, il faut savoir l'allemand » (Gautier, 1924, p. 70). Au sujet de l'apprentissage des langues nationales, il affirmait toutefois qu'il existait une différence entre l'attitude des Suisses romands à l'encontre de la langue allemande et celle des Suisses allemands envers le français. Selon le Genevois, deux raisons expliquaient cette divergence de posture quant à l'apprentissage de la langue seconde. Premièrement, cela se justifiait par un facteur d'ordre culturel selon lequel les pays germanophones étaient dotés d'un plus grand zèle pour apprendre les langues étrangères que les nations anglaises et françaises, faisant preuve d'une indifférence plus marquée envers les idiomes étrangers. De plus, le zèle romand à parler la langue allemande était, toujours selon lui, altéré par l'empressement des Suisses allemands à parler français, quitte à le « massacrer » (Gautier, 1924, p. 71). Quant à la deuxième raison invoquée, elle résidait dans la situation de diglossie qui caractérisait la Suisse allemande. Ainsi, si le *Hochdeutsch* constituait bien la langue écrite et littéraire des Alémaniques, il n'était point leur langue maternelle, celle-ci prenant la forme de divers dialectes selon la région. Dès lors, s'ajoutait un argument déjà soulevé lors des discussions parlementaires autour de l'introduction de l'allemand dans les collèges au cours des années 1830 : la connaissance du « bon allemand »

17 Ce rapport sera publié en 1924 dans la revue du *Bulletin pédagogique* et c'est sur ce document que nous nous basons ici.

s'avérait inutile pour un Romand souhaitant entrer en contact avec ses voisins d'outre-Sarine, leur langue usuelle lui étant incompréhensible. Pour Gautier (1924), cette situation induisait donc l'apprentissage de deux langues différentes, le *Hochdeutsch* mais également l'un des dialectes alémaniques, en tous cas dans une moindre mesure, sans quoi « une barrière linguistique subsistera » (p. 72). Autant de réflexions sur la situation et l'apprentissage linguistique des Romands à l'égard de l'allemand et du *Schwyzertütsch* qui, nous le verrons, trouveront encore plusieurs échos au fil de ce XX^e siècle. Revenons, pour l'heure, au discours de Gautier qui, malgré les différents problèmes soulevés, concluait la première partie de son rapport sur une note positive. Outre le fait de rappeler le rôle unificateur que l'on assigna à l'enseignement de l'allemand durant le premier conflit mondial, il étaya notamment son propos en stipulant que, dans toute la Suisse romande, l'allemand était la première des langues vivantes dont les élèves entreprenaient l'étude (à l'exception de la langue maternelle bien sûr) et que le nombre d'heures dédié à son enseignement avait augmenté dans le degré secondaire. Si ces paroles du directeur du Collège de Genève concordaient avec l'intensification de l'apprentissage des langues nationales prônée par Barth quelques années auparavant, des voix contraires allaient bientôt s'élever contre le bilinguisme et préconiser à l'inverse une attention accrue autour de l'étude de la langue maternelle.

Langue étrangère et maternelle : les intellectuels s'en mêlent

Parmi les nombreux sujets traités par le BIE au cours de ses premières années d'existence, figuraient notamment les problèmes éducatifs que pouvait engendrer le plurilinguisme de certaines contrées, telles que l'Alsace ou encore la Belgique. En ce sens, en 1928, l'institution organisa une *Conférence internationale du bilinguisme* dont l'objectif était d'encourager les recherches expérimentales sur les effets du bilinguisme et sur l'âge le plus favorable pour commencer l'étude d'une seconde langue (Bovet, 1928, 7 mai). Au nombre des pays sur lesquels les congressistes avaient porté leur attention au cours de cette rencontre comptait également la Suisse. En effet, au cours de cette période, le problème du bilinguisme était d'actualité et cela en particulier dans le Jura, où des débats autour de cette question avaient déjà eu lieu au début du XX^e

siècle. Bienne, ville bilingue, avait ainsi été le théâtre de revendications de ses habitants francophones, notamment en matière scolaire, comme l'illustra la demande d'ouverture d'un gymnase francophone. Vers la fin de la Grande Guerre, cette même population revendiqua à nouveau ses droits, ce qui l'amena, entre 1920 et 1929, à obtenir de nouvelles concessions, telles que l'ouverture de cours de français distincts dans les classes supérieures (Extermann, 2013). Une situation propice à rouvrir le débat sur les problèmes potentiels engendrés par le caractère bilingue de la ville jurassienne. C'est ce que firent deux professeurs du gymnase, l'alémanique Heinrich Baumgartner et le romand Adolphe Kuenzi entre 1927 et 1928. Au sein de la revue bilingue *Bieler Jahrbuch/Annales biennoises*, tous deux exprimèrent ainsi leur scepticisme face au bilinguisme qu'ils considéraient comme néfaste pour le système scolaire biennois, ainsi que pour la culture de chaque communauté linguistique. Si cette opinion était donc partagée par les deux hommes, Extermann (2013) précise néanmoins que les arguments avancés pour condamner le bilinguisme biennois n'étaient pas les mêmes selon le point de vue alémanique ou romand. Ainsi, pour Baumgartner, la difficulté d'une telle situation résidait dans la coexistence sur le même territoire de trois langues différentes : le dialecte, l'allemand et le français, idiomes dont la maîtrise s'avérait indispensable à Bienne mais difficilement réalisable en pratique. Pour y remédier, l'Alémanique préconisait un apprentissage plus tardif de la langue étrangère au profit de la langue maternelle, à savoir le dialecte local, ainsi qu'une séparation stricte entre le *Hochdeutsch* et le dialecte. Du point de vue romand, Kuenzi dénonçait, quant à lui, la corruption du français par la langue allemande sur les terres biennoises.

Ces discussions engagées par les deux professeurs eurent rapidement pour effet de susciter l'intérêt d'autres personnalités. Ainsi, dans la foulée, l'intellectuel fribourgeois Gonzague de Reynold¹⁸ publia une

18 Né le 15 juillet 1880 à Fribourg, de Reynold effectua ses études au Collège St-Michel. Après un séjour à Paris, il rentra en Suisse et publia plusieurs articles au sein de la *Revue helvétique* où il se fit l'ardent défenseur d'une « littérature nationale » (Clavien, 1993). En 1904, il participa avec d'autres intellectuels romands, tels que Ramuz, au lancement de la revue littéraire *La Voile latine*, laquelle reflétera rapidement l'existence de tendances opposées, mettant aux prises les « latinistes » défenseurs d'une culture romande spécifique fondée sur le régionalisme latin et les « helvétistes, adeptes d'une

brochure intitulée « Sur le bilinguisme » qui faisait écho aux questions soulevées par Baumgartner et Kuenzi. Pour cet auteur, le problème du bilinguisme concernait plus largement la Suisse entière où régnait une confusion des langues qui consistait, à ses yeux, en une décadence culturelle, induite par le mélange de deux langues très différentes – l'une germanique, l'autre latine – et qui donnait lieu à un langage incorrect faussant le sens et la portée des mots. Considérant le vocabulaire comme une évocation du monde et un classement des valeurs, une utilisation imprécise des mots se répercutait, selon lui, dans de nombreux domaines, notamment les mœurs, laissant le champ libre aux mauvaises manières et à l'impolitesse. Un problème qui se posait plus particulièrement pour la langue française, au vocabulaire certes très varié mais également très nuancé, exigeant d'autant plus de précision et de finesse.

Ce « cri d'alarme » poussé (de Reynold, 1928, p. 109), l'intellectuel proposait deux mesures afin de répondre au péril du bilinguisme. Premièrement, il s'agissait de séparer strictement les deux langues, cela même avant l'école puisque la première cause de la corruption des langues était due à ce qu'il nommait le « bilinguisme familial » (de Reynold, 1928, p. 110). En outre, il réfutait l'argument souvent mentionné pour légitimer l'apprentissage des langues nationales et selon lequel la connaissance de celles-ci favorisait un rapprochement patriotique :

Il y a là quelques préjugés à se figurer que tout jeune Suisse doit apprendre à la fois l'allemand et le français, et cela dès sa famille, dès le berceau. Croit-on par-là favoriser la fameuse « compréhension réciproque », alimenter le patriotisme ? La confusion n'est jamais un moyen de se comprendre. Et l'on peut se comprendre sans parler le même langage. N'allons point identifier compréhension purement verbale, matérielle, avec la compréhension morale, psychologique. Celle-ci est spontanée ; elle est du cœur, non du cerveau.

identité suisse basée sur le multilinguisme et le fédéralisme et dont faisait partie Reynold. Il allait également être à l'origine de la fondation de la Nouvelle Société Helvétique dont le but était notamment de développer l'éducation nationale, préserver le caractère original du peuple suisse et de maintenir l'indépendance économique, administrative et politique de la Confédération helvétique (Clavien, 1993, p. 283). À partir des années 1930, il devint un penseur politique adoubant les réformes menées par les régimes autoritaires et fut proche du régime de Mussolini pour lequel il nourrissait une grande admiration (van Dongen, 2000, p. 196).

Si je ne savais pas l'allemand, je serais aussi un bon Suisse, avec autant de sympathie pour mes Confédérés et même plus. Car pour être un bon Suisse, pour représenter soi-même une valeur nationale, il faut commencer à être ce que l'on est, en toute plénitude ; il faut avoir de fortes racines enfoncées dans une terre : autrement dit, être le Suisse d'une langue, de sa langue, et non cette espèce d'hybride, de "déraciné de l'intérieur", dont l'accroissement est un danger pour l'existence même de la Suisse, car elle est un danger pour son esprit. (de Reynold, 1928, pp. 110–111)

Plutôt qu'une cohésion nationale basée sur les langues, de Reynold considérait que c'était la culture humaniste, commune à tous les Confédérés, qui constituait la base commune de la culture nationale helvétique¹⁹. Pour autant, l'intellectuel n'entendait pas préconiser une quelconque prohibition de l'étude de l'allemand en Romandie, pas plus que celle du français en Suisse alémanique. Toutefois, l'apprentissage de la seconde langue ne devait intervenir qu'une fois la première véritablement acquise, de sorte qu'il n'existe alors plus aucun danger de contamination du vocabulaire ou de la syntaxe. Par ailleurs, il insistait sur la nécessité de préserver une hiérarchisation des langues se traduisant ainsi : « en posséder une à fond, la sienne, et posséder l'autre suffisamment pour l'usage courant. » (de Reynold, 1928, p. 111). Selon cette logique, la deuxième mesure proposée pour enrayer le problème du bilinguisme était à prendre sur le terrain scolaire à travers une intensification de l'enseignement de la langue maternelle et donc du français en ce qui concerne la Romandie.

La question brûlante du bilinguisme allait également être plusieurs fois abordée au sein de la *Gazette de Lausanne*, en particulier à travers la plume d'Alfred Lombard, professeur de français à l'Université de Neuchâtel, qui signa différents articles à ce sujet entre 1928 et 1930. Membre de l'*Union romande pour la défense de la culture et l'enseignement de la langue française*, Lombard (1928, 5 février) se montra ainsi particulièrement intéressé par la brochure écrite par de Reynold et tint à lui répondre dans un article, intitulé « Réflexions sur le bilinguisme ». Invitant les lecteurs

19 « Parce que, durant des siècles, l'élite intellectuelle de notre pays, qu'elle parlât le français ou l'allemand, a reçu la même éducation humaniste, l'unité d'esprit a pu s'établir. Affaiblir les humanités, c'est éloigner davantage les Suisses romands et les Suisses allemands, tout en augmentant la confusion du bilinguisme » (de Reynold, 1928, p. 116)

à prendre connaissance de l'écrit de l'intellectuel fribourgeois, Lombard rejoignait ce dernier sur ce que lui-même nommait « une erreur pédagogique et nationale », à savoir un enseignement de la seconde langue nationale trop précoce dans les écoles. Toutefois, il se montrait plus critique quant aux solutions proposées par de Reynold. Aussi considérait-il qu'il était vain de vouloir concentrer tous les efforts sur l'école, cette question des langues dépassant largement son cadre. La contamination du français par l'allemand et les dialectes alémaniques était en effet d'abord due, selon lui, à une centralisation grandissante, que ce soit dans le domaine politique, administratif et surtout économique. Par conséquent, c'était avant tout sur ces terrains-là qu'il fallait agir, sans quoi toute action sur l'école resterait inefficace.

Cet article de Lombard allait faire réagir Kuenzi qui, à son tour, se manifesta au sein du même quotidien pour déplorer l'attitude offensive adoptée par le professeur neuchâtelois et rappeler que les Alémaniques se plaignaient eux aussi de la corruption de leur langue par le français, en préconisant, par conséquent, que chaque groupe linguistique, dans la pratique de son propre idiome, s'attelait à le défendre tout en acceptant la différence d'autrui (Kuenzi, 1928, 19 février, p. 1). Une semaine plus tard, la *Gazette de Lausanne* publia un nouvel article de Lombard qui, face aux prescriptions de Kuenzi, restait sur ses positions en condamnant une nouvelle fois la germanisation de la Suisse romande. Une situation face à laquelle il convenait de s'offenser, cette réaction constituant, à ses yeux, la « meilleure sauvegarde, et la preuve qu'il [existait] encore un peuple romand et un esprit romand » (Lombard, 1928, 26 février, p. 1). Le souci de Lombard quant à la sauvegarde de la langue française allait encore l'amener à publier l'année suivante une brochure intitulée « Une terre, une langue. Essai sur la situation de la Suisse française » (Lombard, 1929). En guise d'introduction, le Neuchâtelois s'interrogeait sur ce que devaient être les Romands en Suisse et en Europe, une question dont la réponse se déclinait en deux points de vue radicalement différents. Le premier était de considérer la Suisse française avant tout comme une terre qui était directement liée à une langue spécifique, celle-ci déterminant la manière de penser de ceux qui la parlaient. Des gens qu'il qualifiait de provinciaux et pour qui des principes tels que la neutralité ou l'universalité de la Suisse étaient secondaires, puisque « l'internationalisme ne [pouvait] pas être une vie nationale, et qu'une 'terre' n'[était] jamais neutre » (Lombard, 1929, p. 3). L'autre orientation consistait, quant à elle, à moins s'intéresser au caractère propre de

la Suisse romande qu'à son rôle au sein d'un ensemble plus large où le bilinguisme constituait la « solution normale et vraiment nationale du problème suisse » (Lombard, 1929, p. 4). Une tendance qui, déploirait l'auteur, avait été particulièrement vive durant le premier conflit mondial et, avec lui, l'exhortation à une éducation nationale. Centrant ensuite son propos sur l'enseignement primaire, Lombard l'exhortait à œuvrer au maintien de la pureté de la langue maternelle. S'il convenait que l'école se montre tolérante envers les archaïsmes provinciaux, il fallait par contre qu'elle fasse preuve d'une grande sévérité à l'égard de toute forme de germanisme. Comme de Reynold, il préconisait que la langue maternelle soit la seule langue enseignée à l'école primaire. Un principe qui n'était pas effectif – la discipline de l'allemand figurant au programme des deux classes supérieures du degré primaire – et qui donnait des résultats, selon lui, pour le moins insatisfaisants :

Osons dire que cette manifestation de bonne volonté helvétique a été très malheureuse. On avait cru que l'allemand était moins enseigné chez nous que le français dans la Suisse allemande, et il paraît que cette idée résulta d'une confusion entre les classes supérieures de l'école primaire de chez nous – classes obligatoires – et ce que nos confédérés appellent l'école primaire supérieure, qui est un autre degré de l'enseignement [...] Bref, nous avons fait plus que les Suisses allemands, et non pas certes mieux. Nos enfants abordent plus tôt que les leurs l'étude de la seconde langue. Remarquons que les conséquences de cette innovation ont été aggravées du fait qu'au moment où elle a été introduite l'âge de l'étude méthodique de la langue maternelle se trouvait justement, du fait de la réforme des programmes quelque peu retardé ; d'une façon générale nos enfants apprennent l'écriture, l'orthographe et surtout la grammaire un peu plus tard qu'autrefois. Ainsi on les met à l'étude de l'allemand à l'âge où ils savent à peine le français. (Lombard, 1929, p. 49)

En outre, Lombard mentionnait qu'il était coutume de considérer que les Romands maîtrisaient moins bien l'allemand que les Alémaniques le français, une idée en effet assez répandue, comme nous l'avons vu à travers d'autres discours, notamment ceux de Barth et Gautier. Mais si ces derniers utilisaient en partie cet argument pour justifier l'importance de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande, Lombard, lui, se contentait de tenter d'en expliquer les causes qui, somme toute, lui paraissaient assez naturelles. Premièrement, il considérait que, pour des raisons historiques, la vie intellectuelle française était davantage

connue outre-Sarine que la culture allemande sur les terres romandes. De plus, l'existence du dialecte alémanique ne facilitait point la situation. Le Neuchâtelois avançait encore un argument bien connu, celui de la difficulté de l'allemand en tant que langue étrangère. Finalement, à ceux qui mettaient en avant la finalité pratique de l'allemand en vue de l'avenir des élèves romands, Lombard, en prenant l'exemple de EPFZ dont les cours étaient dispensés en langue allemande, se contentait de regretter cette inégalité qu'il jugeait injuste tout en souhaitant qu'elle ne soit pas définitive.

Après ce rapide aperçu des réflexions de Lombard quant à l'enseignement de la seconde langue nationale, interrogeons-nous sur la réception d'une telle brochure en Suisse romande. Sa parution fut en effet relayée par plusieurs quotidiens, à commencer par la *Gazette de Lausanne* qui, précisons-le, s'était elle-même chargée de la publication de cet ouvrage. Sans grande surprise, le rédacteur en chef du journal, Georges Rigassi (1929, 27 mars), livra un avis élogieux sur cet écrit qui, espérait-il, allait éveiller les bonnes volontés afin de les unir autour d'une action commune. Toutefois, la position de Lombard rencontra également, au sein des principaux quotidiens romands, des réactions plus nuancées, l'exhortant notamment à adopter à l'égard de ses Confédérés alémaniques « une attitude vraiment confédérale » (Picot, 1929, 26 mai p. 1)²⁰.

Si les principales revues pédagogiques romandes ne relayèrent pas la parution de l'ouvrage de Lombard et ne prirent pas activement part à ce débat sur le bilinguisme, notons néanmoins la parution en 1931 d'un article au sein du *Bulletin pédagogique* intitulé « De l'influence de l'allemand sur le français de la Suisse romande » (Quinche, 1931). Son auteur, le professeur Philippe Quinche, s'adressait ici aux éducateurs afin de les sensibiliser à la prolifération de germanismes due à la pénétration de la langue allemande en terres romandes, cela particulièrement en ce qui concernait les cantons limitrophes. Pour ce faire, Quinche (1931) avait classé en six groupes grammaticaux les éléments germaniques qui, selon lui, contribuaient « à entacher le parler de la Suisse française » (p. 184). Le premier ensemble était formé par les prépositions et adverbes mal utilisés car correspondant à l'usage allemand. Des tournures telles que « aller contre Bienne » au lieu de « aller vers Bienne » constituaient ainsi les germanismes les plus courants et les plus dangereux du fait qu'ils

20 Voir également P. C. (1929, 20 mars).

étaient difficilement perceptibles. Le deuxième groupe consistait, quant à lui, en des traductions littérales de composés allemands, à l'image de « chambre à manger » (*Esszimmer*) au lieu de « salle à manger ». Troisièmement, les expressions figurées ou proverbiales, telles que l'interrogation « quoi pour un ? » (*was für ein ?*) au lieu de « lequel ? ». La quatrième catégorie concernait les mots allemands corrompus, les germanismes les moins dangereux car immédiatement reconnus comme tels, à l'instar du mot « schlaguer » (*schlagen*) à la place de « battre ». Les mots allemands employés sans aucune modification, tels que *zwieback* au lieu de « biscotte », constituaient le cinquième groupe. Enfin, étaient encore mentionnés les cas douteux, soit des mots dont l'origine exacte restait incertaine, celle-ci pouvant aussi bien être germanique ou provenir de patois romands. Ces différents types de germanismes énoncés, le professeur en expliquait ensuite les causes. À ce sujet, il réfutait tout d'abord l'idée d'une quelconque influence des autorités de langue allemande ayant régné par le passé en terres romandes. Pour preuve, Quiche citait l'exemple des cantons de Neuchâtel et de Vaud. Ainsi, si le premier avait été moins longtemps sous la domination prussienne que le deuxième sous l'emprise bernoise, il remarquait néanmoins que le langage populaire neuchâtelois était davantage empreint de germanismes que le parler vaudois (Quinche, 1931, p. 188). À l'inverse d'un Lombard ou d'un de Reynold dénonçant une centralisation politique et économique, Quiche estimait quant à lui que la germanisation des parlers romands résultait d'une forte immigration économique interne à la Suisse, venue des cantons alémaniques vers un territoire romand « trop peu porté au commerce et à l'exercice d'un métier manuel » (Quinche, 1931, pp. 188–189). Deuxième cause invoquée, celle des mariages mixtes entre un Suisse romand et une femme d'origine allemande parlant, selon lui, un français « défectueux ». S'adressant ensuite aux professeurs de l'enseignement primaire et des écoles normales, Quinche, à l'instar des autres voix qui avaient condamné toute forme de germanisme, assignait lui aussi un rôle à jouer à l'école en vue de préserver la pureté de la langue française. Toutefois, lui ne proposait nullement de retarder l'apprentissage de la seconde langue nationale. L'action devait plutôt se concentrer autour des enseignants eux-mêmes et, en premier lieu, sur leur formation, en épurant leur langage courant. Finalement, il préconisait une sensibilisation aux mêmes germanismes au sein des contenus scolaires, à travers l'étude, dans les écoles normales ainsi qu'au primaire

supérieur et au secondaire, « des provincialismes et germanismes » et « leurs équivalents français » (Quinche, 1931, pp. 183–184).

Au vu de ces différents discours s'élevant contre le mélange des langues qui trouvèrent un certain écho dans la presse, il convient dès lors de revenir sur le statut de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire en Romandie au cours de cette période, puisque l'une des principales critiques formulées avait consisté à dire que les élèves romands apprenaient trop tôt une deuxième langue nationale. Si de Reynold et Lombard affirmaient que l'allemand était enseigné dans les classes supérieures des écoles primaires romandes, rappelons néanmoins qu'à cette époque, dans les trois cantons romands qui nous intéressent, cette étude n'était pas dispensée à tous les élèves. Ainsi, à Genève des cours d'allemand étaient bien dispensés en 6^{ème} et 7^{ème} année mais les élèves les plus faibles en étaient dispensés, au contraire de ceux qui ambitionnaient de poursuivre des études secondaires. Dans le canton de Vaud aussi, l'apprentissage de l'allemand au degré supérieur de l'école primaire n'était pas obligatoire, le choix de cette question étant laissé aux communes. Finalement, il en était de même dans le canton de Fribourg où l'introduction de la langue allemande au degré primaire supérieur était facultative.

Qu'en sera-t-il une fois ces discussions soulevées par le bilinguisme ? Au regard des plans d'études genevois, vaudois et fribourgeois, il n'y eut pas de modifications notables quant au statut de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire. De même, les procès-verbaux ne portent pas la trace d'une quelconque mention de ces polémiques ambiantes. Toutefois, il est intéressant de relever ici une initiative communale allant justement à l'encontre de ce que prônèrent les détracteurs du bilinguisme. En 1929, le Conseil communal de la ville de Payerne, suite au dépôt d'une motion par un instituteur, décida d'introduire, à l'instar de ce qu'avait fait la Municipalité de Lausanne à la fin du XIX^e siècle, l'enseignement de l'allemand au degré supérieur des écoles primaires, à titre d'essai durant deux ans. Cela, sous des conditions particulières, suggérant là encore une forme de compromis : ces cours allaient être dispensés en dehors des heures de classe habituelles et destinés seulement aux élèves susceptibles d'en tirer profit. Si les autorités se montraient sceptiques quant aux bénéfiques pratiques de cet enseignement, elles jugeaient néanmoins utile de tenter l'expérience. Elles estimaient en effet que cette initiative se légitimait par la proximité de la frontière linguistique et le souhait d'initier modestement à l'allemand les nombreux jeunes de la région se

rendant, le temps d'une année, de l'autre côté de la Sarine. Cette décision allait donc à contre-courant des volontés émises notamment par de Reynold et Lombard et la *Gazette de Lausanne* ne manqua d'ailleurs pas de souligner ce paradoxe :

Il n'est pas sans intérêt de constater qu'alors que des penseurs comme M. G. de Reynold et M. Lombard combattent l'erreur du bilinguisme, une de nos petites villes vaudoises agit directement en sens contraire. Il sera curieux de voir le résultat de cet essai dans deux ans. (Payerne, 1929, 2 avril, p. 4)

Aussi la forme de compromis adoptée par les trois cantons romands quant à cette étude (enseignée au primaire de manière restreinte et bien ancrée au secondaire de par sa contribution à l'acquisition d'une culture générale ou à des fins pratiques) semble-t-elle avoir permis de concilier ces différentes forces en présence discordantes et d'assurer à la discipline une relative stabilité dans les plans d'études. Toutefois, la teneur de plusieurs discours condamnant l'apprentissage simultané de la langue maternelle et d'une seconde langue nationale démontre bien la tension cyclique relative à la question des langues en Suisse, en matière identitaire notamment : alors que certains continuèrent, une fois la guerre terminée, à assigner à la discipline de l'allemand en Romandie une finalité patriotique, d'autres, en effet, considérèrent que le sentiment d'appartenance se jouait à une autre échelle.

CONCLUSION

Au terme de ces premiers éléments nous donnant à voir l'évolution de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande, d'un point de vue externe, au regard de son inscription progressive au sein de diverses filières, de même que des principaux discours l'ayant entouré, quel bilan intermédiaire pouvons-nous tirer ? En amorçant notre propos sur l'introduction de cette étude au sein des écoles publiques au cours des années 1830, nous avons parlé d'ambivalence, de même que de dualité quant à la perception des uns et des autres vis-à-vis de l'utilité de cet enseignement. Une position que nous confirmons à l'issue de cette enquête sur les discours successivement portés au sujet de notre objet d'étude et émanant d'acteurs issus de sphères diverses (scolaire, politique, intellectuelle). En effet, si les finalités rattachées à la discipline scolaire de l'allemand furent d'emblée multiples, celles-ci, aussitôt formulées, s'accompagnèrent néanmoins souvent de voix contraires vouées à en nuancer la portée : alors que certains virent dans l'étude de la langue allemande de hautes vertus formatives, au point d'être susceptible de retrancher l'enseignement du grec, d'autres se montrèrent, à cet égard, bien plus sceptiques, réaffirmant avec force la supériorité des langues classiques dans le cadre d'une formation humaniste ; une étude, dont la difficulté et l'apprentissage simultané avec celui de la langue maternelle étaient tantôt présentés comme un avantage, tantôt comme un inconvénient ; de la plus haute importance du point de vue du commerce et de l'industrie pour les uns, la langue allemande, pour les autres, n'avait pas forcément la priorité sur d'autres langues étrangères, telles que l'anglais, l'espagnol ou encore l'italien. Finalement, l'argument national et politique assigné à l'enseignement de l'allemand fut, lui aussi, source de divergences. Alors que la connaissance de l'allemand était considérée comme nécessaire par un certain nombre en vue de favoriser un rapprochement avec la Suisse allemande et d'éviter de placer la minorité

linguistique qu'était la Romandie en situation d'infériorité vis-à-vis de la majorité alémanique, d'autres, en termes de patriotisme, insistaient sur une meilleure acquisition de la langue maternelle, attestant bien par là de la persistance d'un sentiment d'appartenance à plusieurs échelles.

Bien que controversées, les finalités diverses et plurielles rattachées à l'étude de l'allemand permirent néanmoins de faire consensus quant à son inscription durable au programme des différents institutions relevant du degré secondaire, lui octroyant même progressivement une place non négligeable à l'échelle de l'ensemble de ces cursus de formation. L'institutionnalisation de l'enseignement de l'allemand au sein de l'instruction publique intervint d'abord afin que l'école, institution publique et démocratique, puisse répondre à un mandat jusque-là rempli par des canaux extra-scolaires (cours privés et séjours à l'étranger) bien développés mais, pour des raisons économiques, réservés à la haute bourgeoisie. Aussi l'introduction de cette étude s'inscrivait-elle pleinement dans la logique sur laquelle avait reposé la réorganisation des collèges, soit celle d'ouvrir le secondaire à la bourgeoisie commerçante et industrielle dont la formation s'avérait nodale pour la prospérité économique de chaque canton. En ce sens, l'inscription de cette discipline au programme des collèges et des écoles moyennes nous semble avoir, en grande partie, découlé d'une concession accordée à cette classe industrielle. Pour autant, si l'avenir professionnel de la haute bourgeoisie qui constituait les rangs de la filière classique ne dépendait en effet point de cette étude, dans la mesure où, d'une part, elle pouvait recourir à d'autres modes d'apprentissage et, d'autre part, le latin y faisait figure de discipline maîtresse, l'enseignement de l'allemand, entre la fin des années 1830 et la décennie 1850, parvint également à se faire une place dans le cadre de ce cursus. Dès lors, voyons-nous par là l'atout qu'a pu représenter l'articulation des diverses finalités rattachées dès le début à cette discipline, sa valeur formative, ayant été reconnue comme compatible avec la gymnastique intellectuelle chère au modèle de formation des humanités. D'abord réservé à ces deux audiences spécifiques, l'enseignement de l'allemand allait assurément profiter, au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle, de l'ouverture progressive de l'enseignement post-obligatoire à un plus large public et, avec elle, de la différenciation opérée dans les offres de formation, visant à proposer à chaque classe sociale le cursus adapté à ce que Müller et Magnin (2012) appellent sa « vocation socioprofessionnelle » et qui fait écho, selon eux, à ce que Ringer (2003) qualifie de « segmentation sociale verticale de l'enseignement »

(pp. 24–25). Aussi l'étude de l'allemand, préalablement intégrée au programme de l'enseignement intermédiaire (les écoles secondaires et régionales, puis plus tard les classes primaires supérieures), visant à servir de complément à l'instruction primaire, de même qu'à celui des écoles de jeunes filles dont la formation s'était d'emblée axée sur les humanités modernes, se fera-t-il une place de choix dans les écoles à vocation commerciale et professionnelle. Si les diverses finalités rattachées à la discipline lui permirent donc de répondre à ces différents cursus, son ancrage croissant et durable dans le degré secondaire fut également favorisé par l'affermissement progressif d'un nouveau paradigme de formation, celui de *culture générale*, en lieu et place de celui des humanités. Un modèle donnant à la discipline du français une place centrale mais reposant plus amplement sur une pluralité de disciplines modernes dont l'ensemble de celles-ci – allemand inclus – était désormais conçu comme un dispositif conforme à l'acquisition d'une culture désintéressée et libérale. Solidement ancrée au sein de ce paradigme qui allait perdurer tout au long du XX^e siècle, l'étude de l'allemand se généralisa finalement à tout un chacun, à l'échelle même du secondaire, à la faveur d'un large mouvement visant, dès la fin des années 1950, à étendre l'accès à tous au premier cycle de l'enseignement secondaire. Si ce double mouvement de généralisation de l'enseignement, intervenant d'abord au cours des dernières décennies du XIX^e siècle puis lors de l'instauration du Cycle d'orientation, impacta la discipline de l'allemand en l'étendant à l'ensemble des cursus de formation, il en modifia aussi, d'une certaine manière, la fonction : longtemps marqueur distinctif entre les filières et les publics scolaires lorsque celle-ci n'était dispensée que dans certains cursus, elle se dota, au fil de sa généralisation progressive à un tel degré d'études, d'une dimension de plus en plus sélective, dans la mesure où elle influait désormais directement sur l'orientation et la réussite scolaire d'un nombre toujours plus grand d'élèves.

Alors que la première partie de cette recherche a donné à voir le déploiement progressif de l'enseignement de l'allemand à l'échelle de l'ensemble des études secondaires entre 1830 et les années 1960, elle a parallèlement montré que sa trajectoire descendante vers le degré primaire, au cours de cette même période, s'avéra bien plus complexe. Aussi avons-nous vu que cette étude, à l'exception du canton de Genève qui la décréta, un temps et non sans peine, obligatoire pour tous, resta facultative. Dès lors, la trajectoire de l'allemand scolaire en Suisse romande, en dépit de son statut de langue nationale, ne différa

point du sort réservé à l'enseignement des langues étrangères chez les voisins européens unilingues, lesquels, à l'image de la France et de l'Allemagne, réservèrent aussi principalement ce type d'étude au degré du secondaire (Azzam-Hannachi, 2005 ; Mombert, 2001 ; Puren, 1988 ; Savoie, 2013 ; Schleich, 2015). Comme l'exprime Denizot (2015), si l'idée d'une formation libérale était bien la logique poursuivie par les études secondaires, celle inhérente à l'enseignement du primaire fut longtemps de se restreindre à la transmission des savoirs tenus pour fondamentaux dans une conception utilitaire. Or, nous l'avons vu, en particulier à travers les débats parlementaires, l'enseignement de l'allemand n'était, globalement, pas considéré comme faisant partie des savoirs utiles à l'ensemble de la population, tout à l'inverse de la langue de scolarisation et idiome maternel qu'était le français. Aussi les débats autour de l'introduction de l'étude obligatoire de l'allemand à l'école élémentaire tournèrent-ils fréquemment autour de l'obstacle que pouvait constituer un enseignement simultané de ces deux langues à un tel degré d'études. Une position, visant à favoriser l'apprentissage du français, soutenue par des arguments principalement d'ordre pédagogique mais auxquels se joignirent à plusieurs reprises des voix qui exprimèrent leur attachement premier à la Suisse francophone, venant ainsi contrecarrer l'argument national.

Ceci nous amène alors à relativiser quelque peu la part jouée, dans les faits, par la dimension nationale rattachée à l'étude de l'allemand en Suisse romande, souscrivant par là à l'idée exprimée par Extermann (2013) selon laquelle « la perspective nationale [s'était] avérée peu porteuse pour l'enseignement de l'allemand, si ce n'est dans les discours » (p. 421). Un constat émis, par cet auteur, au regard principalement de l'enseignement secondaire, et qui, à l'aune de notre enquête incluant l'école primaire, s'applique tout autant, voire encore davantage, à l'échelle de ce degré. Des discours qui firent néanmoins, quant à eux, très régulièrement état de son statut de langue nationale et qui laissèrent entrevoir, encore une fois, des positions contrastées quant à la portée patriotique de cet enseignement, évoluant également en fonction du contexte : alors que les tensions engendrées par la Première Guerre mondiale amenèrent le champ politique, intellectuel et éducatif à encourager une intensification de l'apprentissage des idiomes nationaux, quelques années plus tard des voix contraires s'exprimèrent pour mettre en garde contre une prétendue germanisation de la Suisse romande et la confusion des langues. Deux tendances opposées mais qui, toutes deux, resteront théoriques,

n'impactant pas, dans les faits, l'enseignement de l'allemand. Un écart entre discours et concrétisation qui nous paraît pouvoir s'expliquer par la logique sur laquelle avait reposé la nature de l'inscription et de l'évolution de cette étude au sein des écoles publiques genevoises, vaudoises et fribourgeoises, entre les années 1830 et la période de l'entre-deux-guerres. Aussi la place accordée à cette discipline au sein des différents cursus avait-elle donc consisté en une sorte de compromis se caractérisant par son affermissement progressif au sein du degré secondaire, tout en se cantonnant à un enseignement facultatif au primaire. Un consensus permettant de concilier différentes forces en présence aux intérêts pas toujours concordants (rapprochement patriotique, défense de la minorité romande, enjeux économiques, exigences pédagogiques, curriculaires, etc.) durablement adopté et qui assurera ainsi à l'allemand une certaine stabilité au sein des plans d'études romands, cela en dépit d'initiatives visant à intensifier ou à restreindre son enseignement.

PARTIE 2

LE MANUEL D'ALLEMAND, UN OBJET CULTUREL, DIDACTIQUE ET HISTORIQUE

L'introduction de l'enseignement de l'allemand dans les établissements secondaires genevois, vaudois et fribourgeois, suite à leur réorganisation respective promulguée par diverses lois scolaires entre 1834 et 1837, fut suivie par l'élaboration et la publication de plusieurs ouvrages destinés à servir, en classe, de supports à un tel enseignement. Des manuels scolaires d'allemand que nous qualifions de « première génération », dans la mesure où, sous cette appellation, nous regroupons les premiers manuels utilisés une fois le large remaniement des systèmes éducatifs entraîné par les révolutions libérales des années 1830. Cela dit, il convient de préciser que l'apparition des livres scolaires fut bien antérieure à cette époque. Ainsi, bon nombre de recherches portant sur ces objets, synthétisées et discutées par Hofstetter & Schneuwly (2019), font remonter la première période des manuels scolaires au cours du XVI^e siècle lorsqu'intervint « une transformation importante de la forme et fonction du livre scolaire [...] grâce notamment à l'imprimerie et à l'extension et l'officialisation des langues vernaculaires (Escolano Benito, 1997 ; Julia, 1984) » (p. 37). Les mêmes auteurs citent encore la recherche d'Hamilton (1990), qui, en situant elle aussi l'émergence des livres scolaires durant les XVI^e et XVII^e siècles, a montré la corrélation entre les nouvelles formes de scolarisation en Europe et l'émergence du capitalisme. Ce fut alors dans ce contexte que ces mêmes ouvrages allaient prendre une forme particulière, laquelle se définit par une organisation et une présentation méthodiques des savoirs que l'école entendait transmettre. Pour autant, le XIX^e siècle constitua bien une période cruciale quant à l'évolution des livres scolaires, comme l'énoncent encore Hofstetter et Scheuwly

(2019) : « *Forme, fonction, fonctionnement, contenus* sont profondément revus lors de la généralisation de la forme école, permettant d'affirmer que le 'livre' scolaire revêt désormais certaines des caractéristiques du 'manuel scolaire' » (p. 11) dont le développement s'amorça à la fin du XVIII^e siècle pour véritablement se confirmer tout au long du XIX^e siècle. Des caractéristiques attestant de l'évolution de ces ouvrages au cours de cette période qu'Ossenbach et Somoza (2001) ont défini en cinq points, repris ensuite par Choppin (2008) et synthétisés encore par Hofstetter et Schneuwly (2019) : « *intention manifestée par l'auteur de destiner l'ouvrage à un usage scolaire ; présentation systématique des contenus ; l'adéquation au travail pédagogique : adaptation complexité à l'âge des élèves ; conformité à des prescriptions sur les contenus d'enseignement et sur la manière de les traiter ; intervention administrative et politique de l'État, par la réglementation* » (p. 39). Dans une large mesure, les manuels d'allemand produits à partir de la décennie 1840 et utilisés ensuite dans les écoles romandes présentèrent de telles caractéristiques.

C'est sur la base de ces considérations préalables que nous procédons, dans cette seconde partie, à une analyse des manuels d'allemand successivement utilisés dans les écoles romandes au cours de la longue période qui nous intéresse. Pour ce faire, nous adoptons une logique chronologique, chaque chapitre traitant spécifiquement d'une génération de manuels. Chacune a été préalablement définie sur la base de la date de parution de nouveaux ouvrages voués à remplacer les anciens, bien qu'en termes d'usage, il convient de préciser que l'adoption des premiers ne signifie pas pour autant la disparition immédiate des seconds.

A travers l'analyse successive de ces séries de manuels, au nombre de sept, plusieurs éléments retiennent notre attention. Tout d'abord, leur contexte de production qui nous mène à nous intéresser aussi bien à leurs auteurs qu'aux maisons d'édition responsables de leur publication, de même qu'aux modalités entourant leur adoption au sein des différents établissements et aux causes ayant induit un nouveau renouvellement de manuels. Il s'agit également d'examiner la structure interne de ces différents ouvrages, en nous intéressant aux contenus didactiques dont la sélection et l'organisation nous renseignent quant à la méthodologie d'apprentissage adoptée et aux principales finalités poursuivies par cet enseignement. Finalement, nous nous préoccuons des contenus culturels présents en leur sein, en nous interrogeant sur la nature de ceux-ci au sein de manuels produits en Romandie et destinés à l'apprentissage d'une langue nationale mais enseignée en tant que langue étrangère.

Sous cet aspect, il s'agit de nous centrer plus précisément sur les contenus respectivement relatifs à la culture nationale et étrangère, sans pour autant omettre les autres thématiques figurant parallèlement au sein de ces ouvrages. Autant d'éléments dont la mise en exergue permet ainsi de contribuer à l'étude même de ce type de supports ainsi que d'apporter un éclairage supplémentaire quant à l'évolution de la discipline scolaire de l'allemand en Suisse romande, notamment au regard de son organisation interne. Finalement, une attention particulière quant aux renouvellements successifs des manuels d'allemand nous permet d'évaluer en quoi ceux-ci témoignèrent respectivement d'un rééquilibrage des finalités assignées à cet enseignement, de même que l'écart éventuel entre les discours prônant un changement et leurs concrétisations au sein de nouveaux supports didactiques voués à remplacer les anciens.

CHAPITRE 5

LA PREMIÈRE GÉNÉRATION DE MANUELS (1840–1870)

Production et diffusion

Parmi les différents manuels qui occupent ici notre propos, tous, à une exception près, étaient l'œuvre de maîtres d'allemand travaillant dans l'un ou l'autre des établissements secondaires romands, une situation qu'Extermann (2013) explique par différents facteurs. Premièrement, à cette époque, la rétribution des maîtres de langues n'était toujours pas résolument établie. Dès lors, la publication de manuels scolaires constituait une bonne opportunité de compléter leur salaire de base, cela d'autant plus que la période était propice à de telles initiatives, en vertu notamment d'une importante demande du public en la matière ainsi que de l'industrialisation croissante du marché de l'édition. En outre, une telle démarche permettait également à ces auteurs d'asseoir leur statut de professeurs de langues, tant au niveau de leur expertise que de leur reconnaissance sociale.

Au nombre de ces différents enseignants s'attelant à une telle tâche, trois d'entre eux travaillaient en terres vaudoises. C'était le cas de Frédéric Nessler et de Georg Heinrich Wehrli, tous deux professeurs d'allemand, le premier au Collège cantonal et à l'Académie de Lausanne, le deuxième à l'École supérieure de jeunes filles et à l'École moyenne-industrielle de Lausanne. Quant à Charles-Louis Georg, docteur en philosophie, agrégé de l'Université de Bâle, il était actif au Collège communal d'Yverdon en qualité d'instituteur pour les langues anciennes et les antiquités¹. En outre, comme nous l'apprennent plusieurs brèves parues

1 Il sera par la suite professeur au Gymnase de Bâle.

dans le *Journal de Genève*² au cours des premières années de la décennie 1850, il était, à ce moment-ci, également le directeur d'un institut à Morges portant son nom, une école industrielle et commerciale, où étaient notamment dispensées des leçons de langues modernes (anglais, allemand et français)³. À Genève, plusieurs professeurs recoururent à la même initiative, notamment Albert Frédéric Galeer⁴, maître d'allemand au Collège latin de 1839 à 1845 et Christian Rosenberg, le successeur de Galeer au même poste. Si l'ensemble de ces protagonistes présentait donc un profil semblable, dans la mesure où ils exerçaient tous la profession de maître d'allemand au sein d'un établissement scolaire public, relevons une exception, à travers la figure d'Eugène Favre, l'auteur d'une série de manuels de langue allemande – rédigés seul ou à deux mains – qui seront, au cours de cette période, les plus utilisés à l'échelle de toute la Romandie. Un personnage, dont les informations à son sujet restent malheureusement très menues et qui n'était employé dans aucun établissement secondaire romand, faisant ainsi partie des maîtres d'allemand privés qui avaient pu bénéficier de la forte demande d'apprentissage des langues (Extermann, 2013).

Quant à l'édition de ces différents manuels, elle avait été principalement l'affaire de deux maisons, vaudoise et genevoise. La première, à Lausanne, était une librairie spécialisée dans les domaines de la religion et de l'éducation. Du nom de son propriétaire, Marc Ducloux, principal éditeur des libéraux vaudois tels que Charles Monnard et Alexandre Vinet, elle s'était ainsi chargée de la publication du cours supérieur de la *Grammaire allemande* de Nessler. Avant d'être emprisonné lors de la révolution radicale en 1845 puis de s'enfuir à Paris, Ducloux avait cédé

2 Voir notamment : Institut Georg (1854, 18 août).

3 Le même quotidien publia, dans son édition du 13 octobre 1854, une petite annonce proposant des leçons de langues modernes (anglais, allemand et français) dispensées par Georg, ce qui nous laisse à penser que ce dernier complétait encore son activité professionnelle en donnant des cours privés.

4 D'origine allemande par son père et biennoise par sa mère, Galeer avait fréquenté le Gymnase de Bienne avant de poursuivre ses études à l'Université d'Heidelberg où il obtiendra un doctorat en philosophie. Une fois de retour en Suisse, il participera à la création de la Société du Grütli. Parallèlement à son poste de maître d'allemand au Collège de Genève qu'il occupera jusqu'en 1845, il fut également traducteur officiel de la Chancellerie d'État au sein de la même ville (Extermann, 2013).

son commerce à son ancien apprenti Georges Bridel⁵. A la tête de cette librairie qui portait désormais son nom, Bridel publia en 1845 la première édition de la *Grammaire allemande* de Wehrli. En 1851, il revendit l'ancienne entreprise de Ducloux et ouvrit six ans plus tard une maison d'édition qui deviendra rapidement l'une des plus importantes de Suisse romande, laquelle s'orienta notamment vers la publication de livres religieux et historiques, de même que de manuels scolaires, ces derniers représentant 10% de sa production (Ardia, 1998, p. 49)⁶. Établie au sein de la cité calviniste, la librairie allemande de Jean Kessmann s'était, quant à elle, chargée de la publication des ouvrages de Galeer, de Rosenberg, de Favre et de Georg. Cette enseigne se spécialisa, au cours de cette période, dans la publication d'ouvrages allemands et parmi eux, les manuels scolaires (Extermann, 2013). Pour preuve, elle se lança dans l'édition d'un cours complet d'allemand qui prenait pour base les *Premières leçons de langue allemande* d'Eugène Favre⁷ et dont la liste complète des ouvrages le constituant figurait dans plusieurs manuels d'allemand publiés par la maison genevoise.

<p style="text-align: center;"><i>Cours complet de langue allemande.</i></p> <hr style="width: 10%; margin: auto;"/> <p>I. <i>Premières leçons de langue allemande</i> ou Introduction pratique et graduée à l'étude de la grammaire, par Eugène Favre. Troisième édition. 1 fr. 25 cent.</p> <p>II. <i>Cours élémentaire de versions allemandes</i>, contenant un choix de morceaux faciles et faisant suite aux premières leçons de langue allemande par E. Favre. 35 cent.</p> <p>III. <i>Grammaire pratique de la langue allemande</i>, faisant suite aux premières leçons de M. E. Favre, par L. Georg. 3 fr.</p> <p>IV. <i>Lectures allemandes</i> ou choix de versions faciles et graduées à l'usage des Collèges et des Gymnases, par E. Favre. 2 fr.</p> <p>V. <i>Cours de thèmes allemands</i> gradués et accompagnés de notes, ou choix de morceaux destinés à être traduits de français en allemand, par E. Favre et S. Strebinger. Deuxième édition. 1852. 2 fr.</p>	<p>V. <i>Cours de thèmes allemands</i> gradués et accompagnés de notes, ou choix de morceaux destinés à être traduits de français en allemand, par E. Favre et S. Strebinger. Deuxième édition. 1852. 2 fr.</p> <p>VI. <i>Exercices pratiques de conversation allemande</i> à l'usage des jeunes élèves qui parlent la langue française. Recueil de matériaux pour former leur jugement et pour leur apprendre à parler et à écrire en allemand. Par Fr. Nessler et R. Sperber. 1 fr.</p> <p>VII. <i>Lectures allemandes</i> à l'usage des Collèges et des Gymnases. Tome second, style narratif et dramatique. Par Fr. Nessler. 3 fr.</p> <p>VIII. <i>Schiller's Wilhelm Tell. — Guillaume Tell</i>, drame de Schiller, accompagné de notes historiques et géographiques et de la solution des mots et des tournures les plus difficiles, par E. Favre. 2 fr.</p> <p>IX. <i>Manuel de la conversation allemande et française</i> par E. Favre et G. F. Reiss. 1 fr. 50 cent.</p> <p>X. <i>Modèles d'écriture allemande</i> par A. Diederichs. 19 feuilles. 1 fr.</p>
---	---

Tiré de : Favre, E. & Reiss, G. F. (1852)

5 Meuwly (2004).

6 Pour en savoir plus sur l'édition scolaire vaudoise durant le XIX^e siècle, voir Tinembart (2015).

7 Un procédé qui n'était pas inédit, Extermann (2013) rappelant qu'une telle initiative avait déjà été menée quelques années plus tôt en France avec la publication du cours complet d'allemand de Le Bas et Régnier (1830), lequel connut en Hexagone un grand succès jusqu'en 1860.

Au regard de cette liste, nous remarquons qu'à côté de plusieurs livres de Favre (conçus seul ou avec d'autres maîtres), s'ajoutaient encore des ouvrages rédigés par deux des principaux auteurs de manuels d'allemand de l'époque, actifs dans le canton de Vaud, Georg et Nessler⁸, attestant ainsi d'une forme de réseau dépassant les frontières cantonales mis en place par l'éditeur genevois. Un réseau qui s'étendait d'ailleurs jusqu'à l'étranger puisque, comme nous le montre encore le catalogue, le cours complet d'allemand était également composé d'un fascicule provenant d'Allemagne et rédigé par August Diederichs. Si cet exemple témoigne de la pénétration d'ouvrages étrangers, il semble que certains manuels d'allemand romands de cette époque aient également connu une renommée internationale. Un premier élément nous le laisse à penser pour les *Premières leçons de langue allemande* de Favre, au regard de la préface de la première édition de la *Grammaire élémentaire et pratique de la langue anglaise* rédigée par Georg. Ainsi, Georg, pour justifier la publication de son ouvrage, calqué sur celui de Favre, citait le succès récolté par ce dernier au-delà de la Romandie :

L'accueil extrêmement favorable que l'opuscule de Monsieur Eugène Favre, *Premières leçons de langue allemande*, a reçu non seulement dans toute la Suisse française, mais aussi en France et en Belgique, et la circonstance que la méthode pratique qui y est employée, s'applique maintenant à toutes les langues vivantes de l'Europe, nous ont engagé à publier un ouvrage analogue pour l'étude de la langue anglaise. (Georg, 1850, p. 3)

Quant à la *Grammaire pratique de la langue allemande* du même Georg, à en croire une annonce, parue en 1852 dans la *Gazette de Lausanne* et annonçant la parution de la seconde édition, la première version de ce manuel avait également reçu les faveurs de l'Hexagone (Bulletin littéraire, 1852, 4 décembre, p. 4). Au-delà de ces critiques positives, ce manuel allait ensuite être publié à l'étranger, comme l'atteste la couverture de la 5^{ème} édition sur laquelle figuraient, outre l'éditeur genevois Darier-Müller (le successeur de Kessmann), les noms des deux maisons d'édition, l'une parisienne, l'autre bruxelloise. Toujours au sujet de la

8 Si nous disposons bien des deux volumes de la Grammaire allemande de Nessler (1843, 1844), ses *Lectures allemandes* faisant partie du cours complet d'allemand restent malheureusement, à ce jour, introuvables.

circulation transnationale du manuel de Georg, notons encore qu'en préambule de ce même ouvrage, paru en 1865, figurait un avertissement de Darier-Müller à l'adresse des lecteurs leur signifiant que ce manuel avait été sujet à plagiat en Belgique (Georg, 1865, p. 2).

Si certains de ces manuels avaient donc pu avoir une certaine résonance, voire un usage, à l'étranger, qu'advint-il de ceux-ci, une fois publiés, à l'échelle de la Suisse romande ? Au regard des programmes scolaires précisant souvent les livres utilisés dans le cadre des différents enseignements et de la liste élaborée par Extermann (2013), il apparaît que leur utilisation respective ne se cantonna pas, dans la majorité des cas, à un seul canton.

Tableau 7. Utilisation attestée ou supposée des manuels d'allemand produits en Suisse romande entre la période 1840 et 1870 dans les cantons de Genève, Vaud et Fribourg

GE	VD	GE / VD		GE / FR	GE / VD / FR				
Galeer (1842)	<i>Nessler</i> (1844)	<i>Nessler</i> (1843)	Nessler (1847)	Rosen- berg (1847)	Favre (1844)	Favre (1847)	Favre & Strebinger (1850)	Georg (1853)	<i>Wehrli</i> (1845)

NOTE : LES TITRES PUBLIÉS À GENÈVE SONT COMPOSÉS EN ROMAIN, CEUX DANS LE CANTON DE VAUD EN ITALIQUE.

Ainsi, comme le résume le tableau ci-dessus, hormis l'ouvrage de Galeer seulement utilisé au Collège latin de Genève lorsque ce dernier y enseignait et le deuxième volume de la grammaire de Nessler dont seuls les programmes du Collège cantonal à Lausanne en portent la trace, tous les autres manuels s'exportèrent au-delà de leur propre aire de production. Fribourg, ne disposant pas d'ouvrages conçus et édités sur son propre territoire, fut donc amené à recourir exclusivement à des publications extérieures et le choix de la majorité d'entre elles se porta sur des manuels genevois et vaudois⁹. Ce sera par exemple le cas du manuel de Rosenberg qui servit, un temps, à l'étude de l'allemand au sein de l'ESJF du chef-lieu fribourgeois. Une situation qui ne s'appliquait par contre pas à Genève, canton qui jouissait d'une importante production de manuels d'allemand, grâce notamment à la maison Kessmann et son initiative de publier

9 A côté de ceux-ci, relevons encore la mention dans les programmes du Collège St-Michel de deux ouvrages allemands (Viehoff, 1860 ; Westermann & Schoenke, 1862).

un cours complet pour l'étude de cette langue¹⁰. Intégrés à ce dernier, les trois manuels de Favre furent utilisés à l'échelle des trois cantons et cela dans la plupart de leurs établissements secondaires respectifs¹¹. Faisant elle aussi partie du cours complet de langue allemande publié par Kessmann, la *Grammaire pratique* de Georg sera également utilisée dans les trois cantons mais de manière différenciée : prescrite par les programmes genevois et vaudois durant une quinzaine d'années au cours de la période qui nous intéresse ici, elle sera en outre choisie comme livre d'enseignement au Collège St-Michel mais seulement au tournant du XX^e siècle (Extermann, 2013). Finalement, l'ouvrage de Wehrli fut également employé au sein des trois aires cantonales, de façon très épisodique à Genève, plus durablement chez les voisins vaudois et fribourgeois.

Nous l'avons mentionné, les programmes d'enseignement de cette époque indiquaient les titres des livres à utiliser dans le cadre de chaque matière étudiée, attestant déjà du rôle prescriptif de l'État en ce qui concerne le choix des manuels scolaires¹². N'étant alors pas encore à l'origine de leur élaboration, comme ce sera parfois le cas plus tard, c'était néanmoins bien à ce dernier que revenait le soin de cautionner les différents ouvrages lui ayant été préalablement proposés par les conférences des maîtres, dans le cas de Genève et de Vaud, ou à Fribourg, dans le cadre des séances de la Commission permanente des études. Au regard de l'ensemble des manuels d'allemand figurant dans les programmes des différents établissements secondaires, transparaît la volonté des autorités des trois cantons de privilégier l'usage d'ouvrages romands, de loin les

10 Extermann (2013) relève néanmoins une utilisation épisodique du premier volume de la *Grammaire allemande* de Nessler au Collège classique de Genève.

11 Les différents programmes pour la période 1840–1880 indiquaient un usage durable ou plus épisodique des *Premières lectures allemandes* et de l'ouvrage de Favre et de Strebinger au sein des établissements suivants : le Collège latin, le Collège industriel et l'ESJF à Genève ; le Collège cantonal et l'École moyenne industrielle dans le canton de Vaud ; l'École cantonale puis le Collège St-Michel à Fribourg. Quant aux *Lectures allemandes*, elles furent prescrites au sein des mêmes établissements, à l'exception du Collège industriel de Genève.

12 Parmi ces manuels, seule la 2^{ème} édition de la *Grammaire pratique de la langue allemande* de Georg (1853) présentait sur sa couverture la mention de l'approbation de l'État.

plus nombreux¹³. Une politique volontaire des instances scolaires, dans la mesure où, comme l’a relevé Extermann (2013), « la production de *livres nationaux*¹⁴ [devait], elle aussi, contribuer au prestige de l’instruction publique » (p. 93).

La prédominance de l’enseignement grammatical et de la traduction

Ces considérations sur la production et la diffusion des manuels de la première génération désormais énoncées, intéressons-nous de plus près aux contenus mêmes de ces ouvrages, en commençant par les manuels de grammaire, les plus nombreux. Si ce n’était pas le cas de tous, la plupart d’entre eux contenait une préface. Au sein de trois d’entre elles, l’auteur concerné évoquait la ou les finalités qu’il rattachait à l’étude de l’allemand, inscrite quelques années plus tôt au programme des établissements secondaires. Dans leur ensemble, elles s’apparentaient à celles qui avaient amené les autorités des trois cantons à introduire, de manière facultative ou obligatoire, cette matière au sein des différents cursus du degré post-primaire. Alors que Wehrli mettait en avant la finalité formative de l’enseignement de l’allemand, c’était la finalité pratique et politique qui était suggérée par Rosenberg (1847), celui-ci espérant, par son œuvre, « rendre plus aisée l’étude d’une langue si nécessaire à tous les citoyens de la Suisse occidentale ! » (p. III). Plus explicitement, Galeer (1842) affirmait qu’à Genève, cela avait été avant tout le sentiment de l’importance de l’allemand « dans ses rapports multipliés avec la partie allemande de la Confédération qui [avait] imposé en quelque sorte l’enseignement public de cette langue » (p. 4). Un constat formulé sous forme de regret, le professeur genevois voyant en cette étude des objectifs bien plus larges :

13 À Genève également, quelques ouvrages émanant de l’étranger furent prescrits. Au Collège classique, on préconisa le livre de lecture d’Ermeler (1852) publié en France. Quant au Collège industriel, le programme de 1869 mentionnait la *Nouvelle grammaire allemande* d’Otto (1857), professeur de langues à Heidelberg. Au Gymnase, on trouvait en outre le livre de Lüben et Nacke (1851–1853), édité à Leipzig.

14 Ce terme fait ici référence à l’entité cantonale.

Je crois que l'allemand est destiné à jouer un rôle de quelque importance dans l'ensemble des études de nos écoles secondaires, qu'elles soient destinées à préparer notre jeunesse aux professions savantes ou aux autres positions sociales [...] Personne ne contestera ni la possibilité ni la nécessité d'un rapport intime entre l'allemand et les autres branches de notre instruction publique ; les avis ne différeront que sur la manière dont il pourra être obtenu. Or, je crois que la nature de la langue, ainsi que la circonstance accessoire du développement que la linguistique a reçu ces derniers temps en Allemagne, destinent irrévocablement l'allemand à servir dans nos écoles d'organe au développement des idées instrumentales de grammaire, et de centre de réunion pour les notions grammaticales que les autres langues auront fournies. (Galeer, 1842, pp. 4–5)

Ainsi, au-delà du poids linguistique de la langue allemande à l'échelle de la Suisse, Galeer insistait sur les vertus pratiques et surtout formatives qu'offrait un tel enseignement, en particulier dans sa capacité à servir de base pour l'étude d'autres langues. Pour autant, loin d'être un avantage, la multiplicité des finalités assignées à l'allemand risquait au contraire d'entraver la bonne marche de cet enseignement, dans la mesure où celui-ci, au vu du nombre d'heures lui étant dédiées, ne pouvait être en mesure de réaliser pleinement l'ensemble de ces objectifs.

En matière de méthode, les auteurs de ces manuels adoptèrent celle dite « de grammaire-traduction », combinant une approche pratique¹⁵ et théorique. Une démarche présentée par la préface de Wehrli de la sorte :

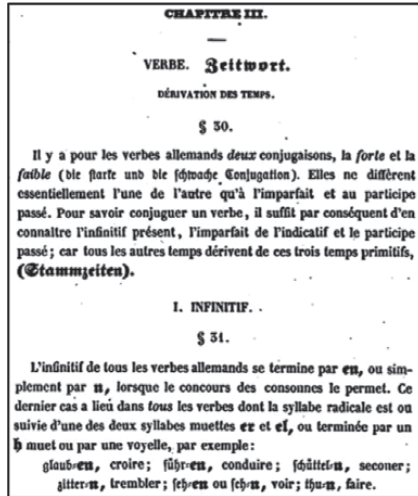
Il s'agit d'éviter, d'un côté, une méthode purement empirique, insuffisante pour le développement intellectuel, et d'ailleurs incompatible avec la nature synthétique de l'allemand ; et de l'autre, une marche philosophique, abstraite, peu appropriée aux écoles dont il s'agit et au temps qu'on peut y consacrer à l'enseignement d'une langue étrangère. Les élèves qui étudient l'allemand le font évidemment, parce qu'il leur offrira un moyen de culture morale et littéraire. Dès lors ma marche s'est trouvée toute tracée : c'est de

15 Le terme *pratique*, à cette époque, « ne désigne pas la valeur d'usage en société. Il désigne l'usage scolaire, c'est-à-dire l'exercice, par le recours direct à la traduction et à la mémorisation, avec des explications grammaticales réduites au minimum [...] Il s'agit donc de mettre la grammaire en pratique, par une pédagogie qui mise davantage sur la répétition que sur l'explication » (Extermann, 2013, p. 267).

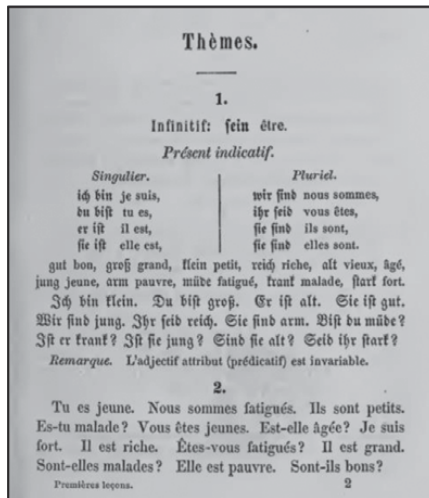
joindre la théorie à la pratique, l'étude des règles à l'exercice de leur application, en prenant pour point de départ la langue française, et non pas la langue allemande, comme l'ont fait la plupart des grammairiens. (Wehrli, 1845, p. III)

Dans son cas, le même auteur expliquait que le choix de convoquer plusieurs méthodes différentes était spécifiquement dû au public visé par cet ouvrage, soit celui des Écoles supérieures de jeunes filles et des Écoles moyennes industrielle, des établissements récents en Suisse romande et au sein desquels il convenait de dispenser un enseignement répondant à un but « à la fois pratique et scientifique » (Wehrli, 1845, p. III). Pour autant, il semble que, d'une manière générale, cette logique récurrente de combiner ces deux approches pouvait s'expliquer par l'absence, à cette époque, d'une finalité bien précise assignée à l'enseignement des langues modernes. Par conséquent, les manuels devaient mêler différentes méthodes en usage dans l'espoir d'un maintien durable au sein des établissements romands (Extermann, 2013).

La plupart des avant-propos de ces manuels revendiquaient également une progression graduelle quant à la difficulté de la matière enseignée, en ne présentant qu'une notion à la fois. La meilleure façon, selon Galeer (1842), de mener les élèves au développement de l'ensemble de leurs facultés et à la connaissance finalement de l'ensemble du système de grammaire générale. Relativement semblables dans la logique visant à graduer les différentes notions sélectionnées, ces manuels ne présentaient pas nécessairement une structure identique, en fonction de la méthodologie adoptée, laquelle pouvait être de deux sortes. Les manuels dits *théoriques*, tels que celui de Wehrli, faisaient précéder l'explication de la notion étudiée avant toute application. À l'inverse, les manuels dits *pratiques*, à l'image des ouvrages de Favre, privilégiaient presque exclusivement les exemples et les exercices, la théorie s'effaçant derrière ceux-ci.



Wehrli (1845), p. 23



Favre (1853), p. 17

En dépit de ces deux méthodologies, nous pouvons néanmoins définir une structure globalement commune à l'ensemble de ces manuels, en

dressant le profil suivant : présentation de la nouvelle notion à étudier – accompagnée ou non d’une explication grammaticale en français selon la part de pratique et de théorie incombant à chaque manuel – puis, une succession d’exemples illustrant la notion en question et/ou des exercices sous la forme presque exclusivement de thèmes. À travers cette configuration générale, transparait ainsi la principale finalité assignée à l’enseignement de l’allemand au sein de ces manuels de l’époque, celle d’un enseignement par principes¹⁶, censé, à l’instar des langues anciennes, favoriser chez l’élève un processus de gymnastique intellectuelle et de formation de l’esprit.

Outre le manuel de grammaire, un deuxième type de manuel s’imposa au moment où l’enseignement de l’allemand s’implanta dans les écoles secondaires, à savoir les livres de lecture, élaborés là aussi par les enseignants eux-mêmes. Le plus utilisé sera celui de Favre, intitulé *Lectures allemandes* et édité pour la première fois en 1847. Destiné aux commençants, cet ouvrage était voué à les familiariser dès le début à l’exercice de la traduction et à leur servir de complément au cours de grammaire, davantage que de leur faire connaître les chefs d’œuvre de la littérature. À l’instar des manuels de grammaire, la progression de ce livre de lecture se voulait graduelle, les textes étant classés par ordre de difficulté. En dessous de chacun d’eux, quelques mots de vocabulaire étaient donnés aux élèves afin de faciliter leur lecture. À l’inverse, étaient absentes toutes considérations relatives à la grammaire ou à des aspects contextuels, ce travail incombant aux enseignants eux-mêmes. Une répartition des tâches entre ces derniers, les élèves et le manuel qui, dans la pratique, apparaît avoir engendré des difficultés chez les enseignants¹⁷. De même, le choix de lectures issues de morceaux d’auteurs, par souci d’inscrire l’enseignement de l’allemand dans une formation classique, donna lieu à des textes trop difficiles et dont l’usage initial n’était pas prévu pour le cadre scolaire.

16 Pour rappel, étudier une langue par les règles, sous le rapport grammatical (Extermann, 2013).

17 Certains maîtres demandèrent que le vocabulaire soit plutôt placé à la fin de l’ouvrage, afin de familiariser les élèves à l’utilisation du dictionnaire. Quant aux textes jugés trop difficiles pour un enseignement initial, certains d’entre eux furent remplacés, lors des rééditions successives, par des versions plus simples (Extermann, 2013).

Des contenus culturels universels et une touche de patriotisme

Si l'organisation structurelle de ces ouvrages attestait donc de la prédominance accordée à l'enseignement grammatical et à la traduction¹⁸, participant à l'affermissement des collèges et des gymnases encore résolument tournés vers les humanités classiques, en quoi consistaient leurs contenus thématiques ? En ce qui concerne les manuels de grammaire tout d'abord, les phrases contenues en guise d'exemples au sein de ces derniers ne présentaient pas la plupart du temps de suite logique les unes par rapport aux autres au niveau thématique¹⁹. Toutefois, une analyse globale permet de dégager des thèmes récurrents que nous avons classés en cinq catégories. Premièrement, une forte dimension morale et a-confessionnelle transparaissait au sein des contenus thématiques. Ainsi, comme l'illustrent ces exemples tirés de deux manuels, l'éducation morale était perceptible à travers de nombreuses phrases prônant des valeurs telles que l'humilité, la famille, la justice, le travail ou encore la vertu.

l'homme fier. — Deiner guten Mutter und ihrem weisen Rathe mußt
 du Gehör schenken, wie es einem gehorsamen Kinde geziemt; tu dois
 écouter la bonne mère et ses sages conseils, ainsi que cela convient à
 un enfant docile. — Die mächtigsten Könige der größten Reiche

Nessler (1844), p. 205

-
- 18 Au cours de cette période, notons la publication d'un autre type d'ouvrage consistant en un manuel de conversation, à l'image de celui élaboré par Favre en collaboration avec Georg Friedrich, instituteur à Morges, et intitulé *Manuel classique de la conversation française et allemande* (1852). Toutefois, ce genre de manuels ne réussira pas à s'implanter au sein des établissements scolaires romands, l'enseignement de l'allemand oral étant alors jugé par les enseignants comme trop difficile (Extermann, 2013).
- 19 Galeer (1842) s'en expliqua dans sa préface en soulignant la priorité accordée aux considérations grammaticales : « Je repousse toute prétention à joindre au but spécial dans un livre élémentaire, reposant sur les bases indiquées, des buts étrangers, soit de morale, soit d'histoire ou de littérature, etc. Lorsque la bonne marche sera trouvée, la langue en elle-même offrira assez d'intelligence et d'intérêt pour qu'on n'ait nullement besoin de recourir à ces sources éloignées, qui ne peuvent que distraire l'attention de son véritable objet » (p. 9).

Tu aurais eu tort. — L'homme serait devenu indolent sans la nécessité du travail. — Sois sincère! — Qu'il ait la récompense! — Devenons de bons chrétiens! — Soyez les soutiens des malheureux! — Que les hommes soient obéissants aux lois! — Ayez patience! — Que l'enfant devienne un bon citoyen!

Wehrli (1845), p. 175

Les contenus religieux étaient également présents en nombre au sein de ces manuels. Toutefois, ils ne se référaient point à une confession spécifique et s'apparentaient davantage à une forme de religion civile. Ces références a-confessionnelles attestaient ainsi bien du processus de sécularisation des contenus scolaires initié à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle et la mise en place d'une instruction publique. De plus, précisons encore que la question confessionnelle était alors brûlante, notamment à Genève où le public scolaire était constitué aussi bien de protestants que de catholiques.

**Der Gott eurer Väter beschütze euch, que le Dieu de vos pères vous protège.
Die Vögel unter dem Himmel singen das Lob des Herrn, les oiseaux sous le ciel chantent les louanges du Seigneur.**

Galeer (1842), p. 200

La religion est une réponse au problème¹⁾ de la destinée humaine et à toutes les questions qu'elle entraîne à sa suite²⁾. On reproche de la dureté à Colbert, de la hauteur

Georg (1853), p. 315

Deuxième caractéristique de ces manuels en matière thématique, la large part dédiée aux faits anciens et aux grands personnages qui se rattachaient le plus souvent aux humanités classiques, à travers de nombreuses références à l'histoire grecque et romaine. À l'instar des exemples suivants – notamment celui tiré du manuel de Nessler qui soulignait la supériorité du peuple romain – ce type de phrases traduisait bien à cette époque la prédominance des humanités classiques dans

l'enseignement secondaire et plus globalement l'héritage des Lumières voyant dans l'Antiquité un passé idéalisé.

Die Litteratur der Griechen und der Römer ist die Mutter aller europäischen Litteraturen, la littérature des Grecs et des Romains est la mère de toutes les littératures de l'Europe.
Die herrliche Litteratur der alten Griechen ist eine reiche Quelle des Genusses und der Bildung, la magnifique littérature des anciens Grecs est une riche source de jouissance et de perfectionnement.

Galeer (1842), p. 215

Keine Nation (kein Volk) kann sich mit den Römern vergleichen, aucune nation (aucun peuple) ne peut se comparer aux Romains. — Keine Mittel helfen ihm mehr, il n'y a plus de

Nessler (1844), p. 32

<p>Scipion l'Africain disait qu'il n'é- tait jamais moins désœuvré que quand il n'avait rien à faire; et réellement il n'était jamais plus occupé que dans la soli- tude, car là il méditait ses grandes entreprises et ses affai- res; là, dans le sein du repos il traçait des plans pour la pros- périté de sa patrie; là enfin, éloigné du commerce de ses concitoyens, il pensait unique- ment à leur bonheur.</p>	<p>Scipio, der Africaner, sagte, er wäre nie weniger ohne Beschäftigung, als wenn er nichts zu thun hätte. Wirk- lich war er auch nie mehr beschäftigt, als in der Einsamkeit; denn hier sann er seinen wichtigsten Unterneh- mungen und Geschäften nach; hier im Schooße der Ruhe entwarf er Pläne zum Wohl seines Vaterlandes, und hier, entfernt von dem Kreise seiner Mitbürger, unterließ er sich einzig und allein mit dem Glücke derselben.</p>
---	--

Rosenberg (1847), p. 313

Nous l'avons dit, les autorités scolaires avaient approuvé l'utilisation de manuels d'allemand émanant en grande majorité de Romandie. Dès lors, qu'en était-il de la présence ou non de contenus relatifs à la Suisse ? Si ces derniers occupaient une place moindre par rapport aux deux thématiques que nous venons d'évoquer, la plupart de ces ouvrages en portaient néanmoins la trace. Ainsi, lorsque la Suisse ou la patrie étaient abordées, cela se faisait généralement à travers des références géographiques ou historiques.

Durch den Mutß und die Tapferkeit der alten Schweizer wurde ihr Vaterland frei, par le courage et la valeur des anciens Suisses leur patrie devint libre (le courage et la valeur des anciens Suisses délivra leur patrie).

Nessler (1844), p. 104

les unes des autres. — La Suisse, également heureuse par sa situation comme par ses institutions, est enviée par des peuples plus puissants et plus riches; elle serait encore plus digne d'envie, si elle savait mieux apprécier les nombreux avantages dont elle jouit.

Wehrli (1845), p. 212

Nous avons vu les plus grands lacs et les plus belles vallées de la Suisse. Ils ont choisi la chambre la plus belle

Favre (1853), p. 63

Die Schweizer sind nicht immer einig; die es ist traurig, les Suisses ne sont pas toujours unis; c'est triste. — Sie lieben alle ihr Vaterland; das glaube ich, ils aiment tous leur patrie; je le crois. — Sie irren sich oft in ihren Meinungen, dessen bin ich gewiß. Ils se trompent souvent dans leurs opinions, j'en suis certain.

Nessler (1842), p. 42

Ces extraits, et notamment ceux tirés respectivement de Nessler et Wehrli semblant appeler à davantage d'unité, faisaient ainsi pleinement écho à la période au cours de laquelle parut la plupart de ces manuels, à savoir la Régénération. Celle-ci se caractérisait en effet non seulement par une aspiration populaire à former une entité nationale et à constituer un régime basé sur les principes de liberté et d'égalité, tel qu'il aurait été aux origines, mais également par de grandes réformes libérales et une concentration des tensions confessionnelles qui allaient mener à la guerre du Sonderbund²⁰. Bien que modestement, ces manuels laissaient donc transparaître cette quête d'une identité nationale alors en cours

20 Koller (2012).

dans la première moitié du XIX^e mais qui constituait déjà un héritage de la fin du siècle précédent (notamment à travers la valorisation des mythes fondateurs de la Suisse)²¹.

Quant aux contrées étrangères, elles étaient également présentes à travers des phrases la plupart du temps dénuées de tout jugement de valeurs et se limitant le plus souvent à décrire leur commerce ou leur géographie.

Le cours du Rhône est moins long que le cours du Rhin. — Les montagnes de l'Amérique sont plus hautes que les montagnes de l'Europe. — L'Espagne et l'Italie sont plus chaudes que la France et l'Allemagne. — Le vin, le blé et l'huile d'olive sont les principales productions de la France. — Nous lisons l'histoire de la Grèce. — La Sicile appartient à l'Italie. — Les chemins de fer de l'Allemagne sont nombreux. — Les rivages du Danube sont pittoresques.

Wehrli (1845), p. 169

Finalement, relevons encore que les contenus thématiques de l'ensemble de ces manuels mettaient également en jeu différentes catégories sociales couvrant un large champ : l'aristocratie, les domestiques, le médecin, le marchand, les travailleurs manuels, le campagnard, le citadin, le riche, le pauvre, tous cohabitaient côte à côte dans ces ouvrages.

Son père est le marchand le plus riche de la ville. Il était dans le plus grand danger. Cette montagne est la plus haute de toutes. Ils attendent des jours plus heureux. Nous avons acheté les plus belles fleurs de ce jardin. Avez-vous jamais bu de meilleur vin? Il possède les plus belles prairies de notre contrée. Cet enfant a fait de plus grands progrès que son frère. Je n'ai jamais connu d'homme plus modeste. N'avez-vous pas de meilleur pain? Il a acheté de plus beaux habits. N'as-tu pas un meilleur canif? Connaissez-vous une ville plus belle et plus agréable que celle-ci? La servante n'a pas de panier plus grand. Le messager a apporté les nouvelles les plus tristes. Il a toujours eu les meilleurs maîtres.

Wehrli (1845), p. 176

21 Initiée à la fin du XVIII^e siècle, cette quête se perpétua sous la République helvétique, où l'ancienne Confédération, bien que dépendante de la France, se mua, selon la Constitution helvétique, en un État national unitaire et centralisé, basé sur les principes de la démocratie participative. À ce sujet, Walter (2010) parle d'une « expérience sur le développement d'une véritable nation suisse » (p. 88).

<p>Le prince a récompensé le héros. — Pourquoi avais-tu pleuré? — Mon voisin avait recueilli beaucoup de fruits. — L'artisan n'avait pas fini son ouvrage. — Les commerçants avaient vendu peu de marchandises. — Tes frères ont ouvert les portes.</p>

Favre (1853), p. 64

Ces cinq catégories thématiques décelées à travers ces manuels où l'éducation morale et les humanités classiques prédominaient nous font dire que, globalement, les contenus culturels ne prenaient pas une orientation véritablement nationale, pas plus qu'ils n'opéraient une réelle ouverture envers une ou plusieurs cultures étrangères. Il faudrait alors plutôt y voir une visée tendant vers une certaine universalité. Ce fut d'ailleurs ainsi qu'Ernest Briod, professeur d'allemand dont nous reparlerons, allait qualifier, au XX^e siècle, ces manuels de la première génération :

Il fut un temps où l'enseignement des langues était indépendant des événements contemporains. C'était celui des grammaires Ahn, Georg et Otto, grammaires universelles dont le contenu convenait à tous les peuples, qu'ils fussent royalistes ou républicains, impérialistes ou libéraux. Il n'y a rien de subversif dans des phrases comme celles-ci : Le vieux Monsieur qui était hier chez nous est un médecin anglais [...] On peut écrire de nombreux volumes remplis de phrases semblables sans encourir les rigueurs de la censure fédérale. (Briod, 1916, p. 536)

De telles caractéristiques étaient également perceptibles au sein des *Lectures allemandes* de Favre (1847), constituées de morceaux tirés de l'œuvre de différents auteurs, rassemblant aussi bien des écrivains, des philologues, des poètes, des pédagogues, des naturalistes que des historiens. Parmi eux, une large majorité était d'origine allemande puisque, parmi les 45 auteurs sélectionnés que nous avons pu identifier, tel était le cas pour 32 de ceux-ci (Schiller, Goethe, Lessing, Uhland, Gellert, etc.). Notons également la présence de huit Suisses (von Haller, Bodmer, Zschokke, Gessner, von Salis, Vögelin, Zimmermann et Nessler), de quatre Autrichiens (Vogl, Meissner, Lenau et Kuffner) et d'un Alsacien (Pfeffel). Parmi ces différents textes, rassemblés dans ce recueil par Favre et constitués notamment par des fables, des poésies ou des chansons, nous retrouvons globalement les mêmes thématiques décelées au sein des manuels de grammaire : aux figures du prince et du héros se succédaient celles du mendiant et du paysan, de même que s'entrecoupaient

des scènes se rapportant à l'Antiquité, à l'Occident ou encore à l'Orient. Autant d'éléments dont la valorisation suggérait ainsi la construction d'une appartenance culturelle à large échelle et la représentation aux figures de l'autre. En outre, les morceaux servant une forme d'éducation morale étaient présents en grand nombre, à l'image de ce récit de Herder qui semblait relativiser l'attrait de la richesse par rapport à des besoins plus vitaux, à travers l'histoire d'un Arabe assoiffé dans le désert qui, alors qu'il espérait trouver de l'eau, ne tomba que sur un sac rempli de perles : « In dieser Hoffnung öffnete er den Sack, sah was er enthielt und rief voll Traurigkeit aus : 'Ach, es sind nur Perlen' » (Favre, 1847, p. 11).

D'autres textes s'apparentaient au genre historique et c'était à travers eux qu'était dispensée une éducation patriotique, déjà repérée modestement au sein des ouvrages de grammaire. Parmi eux, notons en particulier l'insertion d'un texte issu de l'ouvrage de l'historien Heinrich Zschokke, *Histoire de la nation suisse*, publié en 1822 et qui servit lui-même de manuel scolaire. Intitulé, dans le livre de Favre, « der Schweizerbund », ce passage racontait les origines de la Confédération. Dans le cadre de la construction nationale en cours, il convenait notamment d'établir un passé et une histoire commune ainsi que des ancêtres et des héros fondateurs. Pour ce faire, on utilisa notamment les mythes fondateurs, parmi lesquels l'histoire de Guillaume Tell, la révolte des trois cantons primitifs (Uri, Schwyz et Unterwald) contre les Habsbourg ainsi que leur serment d'alliance. C'était ces trois épisodes qui figuraient dans ce morceau repris par Favre. En ce qui concerne le personnage légendaire de Tell, l'un des hommes ayant prêté serment sur le Grütli, rappelons que l'œuvre de Schiller, parue en 1804, avait relié ce personnage à la lutte pour l'indépendance du peuple des bergers qui s'était opposé aux oppresseurs étrangers. Dans le texte de Zschokke, il était successivement question de l'épisode de l'arbalète et de la pomme et de sa fuite d'un bateau alors qu'il était capturé par le bailli impérial Gessler. Y figuraient les mêmes caractéristiques que chez Schiller, faisant de Tell le parfait symbole d'une figure ancestrale, qui s'opposait frontalement à la répression aristocratique en prônant la justice et la liberté pour les peuples opprimés (Favre, 1847, pp. 199–200). Au vu des qualités qui lui étaient rattachées, Tell constituait ainsi une figure héroïque toute légitime pour le futur État fédéral à la recherche d'un patrimoine national commun permettant de fédérer des aires linguistiques, culturelles et confessionnelles diverses. Symbole d'un idéal de liberté, de valeurs civiques et de rassemblement, il sera ainsi, au cours

du XIX^e siècle, souvent mobilisé dans le cadre d'une école soucieuse de prodiguer une éducation nationale afin d'éveiller le « sens national » chez la jeune génération et de consolider le jeune régime démocratique.

Ainsi, comme l'attestent ces manuels de la première génération, l'enseignement en Romandie de la langue de la majorité des Confédérés participa, dès cette période, à ce vaste processus. Ceci, surtout à travers leurs contenus thématiques qui, au-delà la large part dédiée à une forme d'éducation morale et aux humanités classiques, portaient déjà bien la trace d'une volonté de promouvoir la conscience d'un sentiment d'appartenance nationale. Toutefois, nous l'avons vu, bon nombre d'autres contrées y étaient représentées, Extermann (2017a) parlant, pour les manuels de langue de cette période, d'un « patriotisme cosmopolite » (p. 55).

À l'inverse, ces manuels semblaient alors exclure l'ambition de dispenser un enseignement qui aurait visé à un apprentissage oral de la langue favorisant un rapprochement patriotique des Romands avec leurs compatriotes alémaniques, même si cet argument fut souvent avancé dans les discours de cette période. L'enseignement de l'allemand oral étant considéré par beaucoup d'enseignants comme trop difficile, la pratique orale de la langue était laissée de côté, supposée s'acquérir par un apprentissage naturel, notamment par le biais d'un voyage linguistique. Dès lors, les méthodes en cours mirent l'accent avant tout sur la grammaire et la traduction. Des manuels ainsi conçus qui, à mesure que l'enseignement de l'allemand s'implantait durablement au sein des différents établissements secondaires de Romandie, allaient bientôt être sujets à de nombreuses critiques, qui menèrent finalement, dès la décennie 1870, à un renouvellement des moyens d'enseignement, induisant par là des changements tant au niveau de la production et de la diffusion des manuels d'allemand, qu'en matière des contenus didactiques et thématiques les constituant.

CHAPITRE 6

DIDACTISATION ET DIVERSIFICATION DES CONTENUS (1870–1900)

Investissement de l'État et nouveaux éditeurs

A partir de 1870, survint un renouvellement des manuels d'allemand, processus au sein duquel l'État allait jouer un rôle plus important qu'auparavant. Une évolution allant de pair avec la progressive prise en charge étatique, dans cette deuxième moitié du XIX^e siècle, des différents domaines de l'enseignement qui, outre les moyens didactiques, se rapportaient notamment à la formation des maîtres ou encore à l'élaboration de programmes plus structurés (de Leonardis & Valotton, 1997 ; Tinembart, 2015). Cette intervention plus prononcée des autorités publiques fut ainsi perceptible en ce qui concerne les ouvrages qui remplacèrent les manuels d'allemand de la première génération et cela, sous deux formes. Premièrement, l'État fut parfois directement à l'origine du mandat d'élaboration de certains de ces nouveaux ouvrages. Si tel n'était pas le cas, il intervint alors activement dans un deuxième temps, en mettant en œuvre un certain nombre de procédés en vue de leur future adoption ou non dans les établissements scolaires publics.

Le premier cas de figure s'appliqua au canton de Genève et la publication de deux nouveaux livres de lectures¹, l'un destiné aux classes inférieures des établissements secondaires, l'autre aux classes supérieures. Ainsi, comme nous l'apprend la préface du premier, ce fut bien

1 Keller-Miroglio & Willemin (1873) et Oltramare & Weiss-Haas (1873).

le DIP genevois qui s'était trouvé à l'origine de l'élaboration de ces deux ouvrages :

Les auteurs de ce volume n'auraient pas songé à grossir le nombre déjà si grand des recueils de ce genre, si le Département de l'Instruction publique du canton de Genève n'en avait pas lui-même reconnu la convenance pour l'enseignement de la langue allemande dans les écoles secondaires. (Keller-Miroglio & Willemmin, 1873, p. 5)

L'État avait en effet constitué, en novembre 1870, une commission chargée d'étudier la question d'un nouveau livre de lecture allemande et d'en tracer le programme. Les personnes mandatées à cette tâche avaient été au nombre de six, parmi lesquelles se trouvaient Philippe Bonneton, le principal de l'ESJF, Charles Friederich alors président du DIP, Albert Keller-Miroglio, maître d'allemand à l'ESJF, André Oltramare, régent de la 1^{ère} classique du Collège, Jean-Auguste Weiss-Haas, maître d'allemand au Collège et Louis Willemmin, traducteur officiel à la Chancellerie. Après avoir discuté ensemble du plan général du projet, la décision avait été prise de confier la rédaction du livre pour le degré inférieur à Keller-Miroglio et Willemmin, celle de l'ouvrage pour les classes supérieures à Oltramare et Weiss-Haas. Un double travail individuel donc, mais toujours sous l'égide de la commission puisque tous les morceaux sélectionnés par les auteurs avaient ensuite été soumis à l'approbation préalable de chacun de ses membres. De même, les deux manuscrits, une fois terminés, avaient été adoptés par l'ensemble de la commission.

Si l'exemple de ces deux livres de lectures, parus en 1873, atteste du rôle mandataire de l'État en ce qui concerne l'élaboration de livres scolaires, les autres ouvrages issus de ce renouvellement des manuels d'allemand au cours de cette période furent à l'origine des initiatives individuelles émanant de maîtres d'allemand. Tel fut le cas, à Genève encore, d'Auguste Revaclier² et d'Hermann Krauss³, qui publièrent, entre 1869 et 1871, un *Cours gradué de langue allemande*, divisé en deux

2 Revaclier était régent au Collège de Genève.

3 De nationalité allemande et rescapé de la révolution badoise, Krauss s'implanta, après un passage à St-Gall, à Genève. Dès 1859, il sera professeur d'allemand au Collège, à l'ESJF et au Gymnase, puis, dès 1868, à l'Académie. À partir de 1873, il devint professeur de littérature allemande à l'Université de Genève (Extermann, 2013).

parties. Un troisième manuel des mêmes auteurs, intitulé *Éléments de langue allemande*, paraîtra finalement en 1874. Un ouvrage à propos duquel un courrier adressé par les auteurs au DIP nous renseigne sur la procédure préalablement suivie à Genève quant à l’approbation par les autorités de manuels scolaires :

Monsieur, nous avons l’honneur de vous présenter les épreuves de notre Cours de langue allemande, que vous avez bien voulu soumettre à l’examen d’une commission spéciale. Après avoir recueilli avec reconnaissance les observations auxquelles la lecture de notre ouvrage a donné lieu, nous nous sommes remis à l’œuvre pour remédier aux déficits qui ont été signalés, et c’est le fruit de ce travail que nous prenons la liberté de vous soumettre aujourd’hui. Dans le cas, Monsieur, où vous estimeriez que cette grammaire mérite votre approbation, nous serions très sensibles à cette distinction qui donnerait plus d’autorité au livre que nous destinons à la jeunesse⁴.

Ainsi, après avoir reçu le manuscrit, l’État mettait en place une commission spécialement chargée d’examiner l’objet, qui, en fonction des remarques soulevées, pouvait être sujet à des modifications demandées aux auteurs en vue d’une approbation étatique, considérée comme un gage de légitimité certain. Quelques années plus tard, nous retrouvons un procédé semblable dans le canton de Vaud avec les professeurs Auguste Reitzel⁵ et Gustave Pouly⁶ qui proposèrent aux autorités compétentes un nouveau manuel de grammaire allemande :

M. A. Reitzel et Pouly ont remis, hier 12 mars, au soussigné trois exemplaires de l’ouvrage qu’ils viennent de publier en collaboration sous le titre : « Cours de langue allemande – Grammaire élémentaire de la langue allemande composée d’après un plan nouveau ». Ils demandent que l’usage de cet ouvrage soit autorisé dans les écoles publiques et autres établissements d’instruction du canton.⁷

4 Lettre de Revaclier et Krauss au Président du DIP genevois du 3 juillet 1874 (AEG Q 95–96).

5 Reitzel fut maître d’allemand durant de nombreuses années à l’École normale et à l’ESJF de Lausanne.

6 Pouly était instituteur au Collège du chef-lieu vaudois.

7 Notes du DIP vaudois du 13 mars 1880 (ACV KXIII 231/5).

Cette grammaire, de même que les quatre autres ouvrages de Reitzel, intitulés respectivement *Deutsche Sprechübungen* (1879), *Premières lectures allemandes* (1880a), *Secondes lectures allemandes* (1880b) et *Grammaire allemande avec version et thèmes* (1884), furent eux aussi soumis à l'examen d'une commission constituée par le DIP et formée d'instituteurs ou d'inspecteurs scolaires choisis pour émettre un avis sur ces ouvrages en vue d'une possible approbation⁸.

Tous ces ouvrages, genevois et vaudois, furent adoptés dans leur canton d'origine, avec, parfois, l'inscription du sigle de l'État sur la couverture. Ce contrôle plus soutenu de la part des autorités publiques en matière d'ouvrages scolaires semble avoir eu une influence quant aux divers lieux d'utilisation de ces manuels. Ainsi, comme le montre le tableau ci-après et contrairement aux manuels de la première génération qui avaient, pour beaucoup, traversé les frontières cantonales, les ouvrages publiés et adoptés à Genève au cours de cette période restèrent, en termes d'utilisation, confinés à ce canton⁹. De même, au sein des établissements vaudois, furent utilisés les livres de Reitzel et de Pouly, adoptés par le DIP cantonal. Restait encore le canton de Fribourg qui, ne disposant pas d'une production d'ouvrages locaux, inscrivit, cette fois-ci, au programme de ses établissements secondaires uniquement les manuels d'allemand produits et approuvés en terres vaudoises.

Concernant maintenant l'édition de ces différents ouvrages, elle fut l'affaire de nouveaux venus. Alors que, nous l'avons vu précédemment, à Genève, la majorité des manuels d'allemand de la génération

8 Le fonds d'archive du DIP vaudois (ACV KXIII 231/5) contient un grand nombre de rapports détaillés rédigés par des instituteurs du canton sur divers manuels scolaires et, parmi eux, ceux de Reitzel.

9 Toutefois, un courrier de Krauss adressé au DIP vaudois le 17 octobre 1880 nous informe que le professeur genevois et Revaclier avaient également proposé au canton de Vaud leur *Cours gradué de langue allemande*. Accusant la *Grammaire élémentaire* de Reitzel et Pouly de n'être qu'une « copie, plus ou moins déguisée » des ouvrages rédigés avec son collègue Revaclier, Krauss, dans cette même lettre, ajouta en faisant référence à l'approbation étatique obtenue par le livre de Reitzel et Pouly : « Si une copie fût autorisée, pourquoi l'original ne le serait-il pas ? » (ACV KXIII 231/5).

Tableau 8. Utilisation des manuels d'allemand produits en Suisse romande entre la période 1870 et 1900 dans les cantons de Genève, Vaud et Fribourg

GE	VD	FR
Revaclier & Krauss (1869). <i>Cours gradué de langue allemande. 1^{ère} partie</i>		<i>Reitzel (1879). Deutsche Sprechübungen</i>
Revaclier & Krauss (1880). <i>Cours gradué de langue allemande. 2^{ème} partie</i>		<i>Reitzel & Pouly (1880). Grammaire élémentaire de la langue allemande</i>
Revaclier & Krauss (1874). <i>Éléments de langue allemande</i>		<i>Reitzel (1880). Premières lectures allemandes</i>
Keller-Miroglio, A. & Willemin, L. (1873). <i>Deutsches Lesebuch</i>		<i>Reitzel (1880). Deuxièmes lectures allemandes</i>
Oltromare, A. & Weiss-Haas, J. A. (1873). <i>Deutsches Lesebuch</i>		<i>Reitzel (1884). Grammaire allemande avec version et thèmes</i>
NOTE : LES TITRES PUBLIÉS À GENÈVE SONT COMPOSÉS EN ROMAIN, CEUX DANS LE CANTON DE VAUD EN GRAS.		

précédente avait été publiée par la librairie Kessmann, puis par son successeur Darier-Müller, la publication des ouvrages parus à partir de 1870 revint à trois autres maisons d'édition, genevoises toujours : F. Richard & C^{ie} pour le livre de lecture du degré supérieur et les *Éléments de langue allemande* ; l'éditeur J. Carey pour le livre de lecture du degré inférieur ; et le libraire-éditeur H. Georg, spécialisé dans les publications universitaires, pour les deux volumes du *Cours gradué de langue allemande*. À l'échelle du canton de Vaud, les manuels de Reitzel, de même que la *Grammaire élémentaire* conçue avec Pouly, furent édités par la librairie Imer de Lausanne, associée au jeune Fritz Payot, lequel disposait d'un brevet d'instituteur primaire. À travers la publication de ces manuels d'allemand, l'ambition de cet éditeur était, comme nous l'apprend un

courrier de Fritz Payot adressé au DIP vaudois en 1879, « d'offrir au public scolaire un cours complet de langue allemande »¹⁰.

LIBRAIRIE IMER & PAYOT.	
RUE DE BOURG, 1, LAUSANNE.	
Ouvrages pour l'étude de la langue allemande à l'usage des personnes de langue française.	
— — — — —	
Ouvrages de Mr. le prof. REITZEL.	
Premières lectures allemandes (Deutsches Lesebuch, Erster Theil.)	1 vol. in-8° cartonné Fr. 1. 80
Deuxièmes lectures allemandes (Deutsches Lesebuch, Zweiter Theil.)	1 vol. in-8° cartonné. " 1. —
Exercices de conversation allemande (Deutsche Sprechübungen, mit systematischen Wörterverzeichnisse für die mittlere Stufe des deutschen Sprachunterrichts in französischen Schulen.)	
	1 vol. in-8° Fr. 2. 75
Grammaire élémentaire de la langue allemande (Deutsche Elementargrammatik), par MM. A. REITZEL & POULY. 1 vol. in-8° cartonné Fr. 2. —	
— — — — —	
Nouvelle méthode pratique et facile pour apprendre la langue allemande, par AHN. Premier cours	Fr. 1. —
Le même. Deuxième cours	" 1. 35
Le même. Troisième cours	" 1. 10
Cours de thèmes allemands, gradués et accompagnés de notes, par K. FAYRE et STREIBERG. 1 vol. in-12 Fr. 3. —	
Manuel de conversation française-allemande " 2. —	
Nouveau dictionnaire de poche des langues française et allemande, par WESSELY. 1 vol. cartonné de 456 pages Fr. 1. —	
Petit dictionnaire français-allemand et allemand-français, à l'usage des écoles, par A. MOLÉ. 1 vol. relié Fr. 5. 75	
Dictionnaire français-allemand et allemand-français par le même. 1 vol. in-8° relié Fr. 9. 50	
Nouveau dictionnaire français-allemand et allemand-français, par A. THIBAUT. 1 vol. in-8° relié Fr. 11. —	
Petit dictionnaire de poche français-allemand et allemand-français, par FILLER. 1 vol. in-32 relié Fr. 3. —	
Dictionnaire complet français-allemand-anglais à l'usage des trois nations 1 vol. in-8° carré, relié demi-chagrin Fr. 12. —	
	Cartonné " 10. —

Tiré de : Reitzel & Pouly (1880). *Grammaire élémentaire de la langue allemande*

Comme l'illustre le catalogue d'Imer & Payot, outre le cours de langue allemande constitué par les manuels de Reitzel et Pouly, à l'image de ce qu'avait jadis fait la librairie Kessmann à Genève, cette enseigne se chargea de la publication de nombreux ouvrages destinés à l'enseignement de l'allemand. Un investissement dans ce domaine éditorial dépassant d'ailleurs l'étude de cette langue puisque cette même maison, reprise en 1886 par Payot et devenant la Librairie F. Payot & Cie, disposera très rapidement de l'un des catalogues pour les écoles les plus considérables de toute la Romandie (de Leonardis & Vallotton, 1997), une position éminente au sein du champ de l'édition pédagogique qui perdurera.

10 Lettre de Fritz Payot au DIP vaudois du 20 décembre 1879 (ACV KXIII 231/5).

Simplifier l'étude de l'allemand et la rendre attractive

De nouveaux ouvrages, d'autres éditeurs et un investissement plus important de l'État dans le domaine des moyens d'enseignement, voilà donc les premières caractéristiques des manuels d'allemand parus à partir des années 1870. Qu'en était-il de leurs contenus, didactiques tout d'abord ? En ce qui concerne les livres de grammaire, citons d'abord un extrait issu de la préface de la *Grammaire élémentaire* de Reitzel et Pouly, qui résume bien deux points importants sur lesquels les auteurs de ces nouveaux ouvrages entendaient se distinguer des précédents : « Rendre les commencements de l'étude de la langue allemande plus faciles et plus intéressants que ne le font les grammaires que nous connaissons » (Reitzel & Pouly, 1880, p. III). Simplifier l'enseignement de l'allemand et le rendre plus attractif, tels avaient donc été les principes directeurs ayant mené les deux auteurs à élaborer ce livre et qui faisaient défaut aux grammaires utilisées jusqu'alors. Précisons en effet à ce sujet, qu'à partir des années 1860, bon nombre de critiques s'étaient élevées contre ces ouvrages, notamment par le biais d'une publication du genevois Eugène Peschier (1864), citée par Extermann (2013, pp. 317–318) et qui, s'attaquant au manuel d'Ollendorff, prônait une grammaire plus simple. Cette volonté visant à parer à trop de difficultés dans l'apprentissage avait d'ailleurs déjà été précédemment évoquée dans l'avant-propos du premier volume du *Cours gradué de langue allemande* de Revaclier et Krauss (1869), ces derniers se déclarant notamment « désireux de faciliter à [leurs] jeunes élèves une étude souvent pénible » (p. III). En ce sens, les quatre auteurs mettaient en avant une présentation concise et graduée des notions, dénuée d'exceptions et de nuances. En outre, l'un des maîtres-mots de ces nouveaux ouvrages était celui de la *variété*, terme commun à toutes les préfaces et qui se rapportait principalement aux types d'exercices proposés. De fait, si la première partie de ces ouvrages contenait toujours les règles à apprendre, la nature des activités qui leur succédaient s'était quelque peu diversifiée, bien que le thème restât encore l'activité par excellence :

Chaque fois que le sujet s'y prêtait, nous avons introduit dans les exercices une autre innovation propre à stimuler l'esprit d'invention et à semer quelque variété dans la partie pratique. Ce sont tantôt des phrases incomplètes qu'il faut achever en mettant le terme que le sens réclame, tantôt une

série d'exemples où l'élève est mis en demeure de prouver sous une forme concrète qu'il a saisi les préceptes généraux exposés dans la théorie. (Revaclier & Krauss, 1869, p. V)

Notons également l'insertion de textes suivis et plus longs, fabriqués ou empruntés à divers écrivains, lesquels figuraient, dans le cas des manuels de grammaire, en deuxième partie d'ouvrage. Ce renouvellement des manuels de grammaire remet également en cause l'une des caractéristiques inhérentes aux manuels de la génération précédente, elle aussi sujette à plusieurs critiques, soit une succession de thèmes composés de phrases sans suite logique les unes par rapport aux autres. Ainsi, Reitzel et Pouly (1880), dans leur préface, s'attachaient à expliquer ce changement adopté à ce propos :

Afin de rendre l'étude plus intéressante, nous avons autant que possible composé ou choisi dans les ouvrages scolaires de l'Allemagne de courts morceaux offrant un texte suivi. Il nous semble hors de doute que des exercices où les phrases se suivent sans aucune autre raison que parce que tel mot y a telle forme grammaticale, doivent exercer une influence fâcheuse sur l'esprit de l'enfant. Comment en serait-il autrement, si, durant des années, l'enfant ne connaît d'autres exercices qu'un assemblage de phrases du genre de celui-ci : *Der Graf hat des schöne Haus verkauft. Der Lehrer hat die Aufgaben nicht corrigirt. Der Fremde hat uns gestern besucht. Hat dieser Garten eurer Schwester gehört ? Das Volk hat sich empört. Dieses Kind hatte die deutsche Sprache verlernt. Diese Handlung ist unerhört und empörend.* Passer ainsi de la maison du comte chez l'instituteur, toucher à l'étranger, pour revenir dans le jardin de la sœur et après avoir traversé les révolutions finit par un enfant qui désapprend l'allemand (quoi d'étonnant à de pareils exercices !) imagine-t-on rien de mieux fait pour fatiguer l'esprit, distraire l'élève ou le dégoûter de l'étude. Il en sera autrement, si le sujet de l'exercice est une petite description, une historiette, une poésie. (p. IV)

Des exercices diversifiés et cohérents en matière thématique, qui, outre la variété de l'enseignement grammatical dispensé par ces ouvrages, étaient également voués à servir une autre finalité, jusqu'ici peu valorisée dans les manuels d'allemand, soit celle d'une pratique orale de la langue. Ainsi, comme le soulignait ce même avant-propos, les activités devaient constituer autant que possible des exercices oraux. La conversation, ce fut d'ailleurs à l'acquisition de cette fonction que Reitzel dédia son premier ouvrage consacré à l'enseignement de l'allemand et qui

parut en 1879 sous le nom de *Deutsche Sprechübungen*. La genèse d'un tel ouvrage remontait, expliquait-il dans sa préface, à une quinzaine d'années lorsqu'en étudiant le *Vocabulaire systématique* de Karl Julius Plötz¹¹, destiné à l'étude du français, il avait été interpellé par un conseil prodigué au sein de l'avant-propos, lequel stipulait : « Statt die Wörter deutsch abzufragen, wird der Lehrer sich bemühen müssen, die französischen Vokabeln der aufgegebenen Lektion als Antworten auf einfache, in französischer Sprache vorgelegte Fragen zu erhalten » (Reitzel, 1879, p. III). Un principe que Reitzel tenta ensuite de transposer à ses cours d'allemand, non sans difficultés, lui-même ne parvenant pas toujours à former sur le moment les questions adéquates, les élèves se retrouvant souvent désorientés en raison de leur méconnaissance du vocabulaire nécessaire tant pour comprendre la demande que pour y répondre. Ce fut donc pour combler cette lacune que le professeur, inspiré encore par d'autres ouvrages déjà existants¹², s'était attelé à l'élaboration de ses *Sprechübungen* dont l'usage allait reposer sur un double but : enrichir le vocabulaire de l'élève à travers l'apprentissage de nombreux termes usuels ne se trouvant ni dans les manuels de grammaire, ni dans les livres de lecture ; lui permettre de comprendre un discours énoncé en allemand et lui apprendre des phrases dans cet idiome. Toutefois, la liberté laissée à l'élève était relativement restreinte, dans la mesure où les exercices ne s'apparentaient qu'à des questions portant sur un thème préparé à l'avance. Aussi voyons-nous que la conversation, telle qu'envisagée, ne s'apparentait point à son usage courant. Bien qu'en admettant l'idée alors déjà bien répandue selon laquelle la pratique orale d'une langue s'acquerrait surtout par immersion, Reitzel justifiait néanmoins le recours à un tel ouvrage dans le cadre scolaire par l'importance de cette finalité-là dans l'enseignement d'une langue vivante, susceptible également d'accroître l'intérêt des élèves pour cette étude :

11 Auteur de plusieurs livres pour l'enseignement du français, l'allemand Plötz publia la première édition de son *Vocabulaire systématique* en 1847 (Willems, 2014).

12 Reitzel citait notamment l'ouvrage du professeur zurichois Karl Keller, *Systematische französische Sprachübungen* ainsi que celui de Nessler et Sperber (*Exercices pratiques de conversation allemande*) et de son homologue genevois Weiss-Haas (*Recueil d'exercices de conversation allemande pour les commençants*).

Peut-être les élèves prendront-ils un peu plus de goût à cette étude s'ils voient la possibilité immédiate de faire usage des mots appris, en se livrant à des exercices de conversation. Ces exercices, je les crois utiles, et même indispensables. La tendance pratique se justifie dans l'enseignement d'une langue vivante, bien que, dans la règle, il soit presque impossible qu'un élève apprenne à parler couramment l'allemand dans un milieu français. Ces exercices ont principalement pour but de placer l'élève, au moins pendant une heure, dans un milieu allemand. (Reitzel, 1879, pp. III-IV)

D'un genre nouveau, selon son auteur, ce manuel était destiné à être utilisé par les élèves, une fois les principales notions de la construction allemande apprises, à raison d'une heure par semaine durant trois ans. Quant à sa structure interne, elle était divisée en deux parties, avec premièrement des séries de questions relatives, à chaque fois, à une thématique spécifique, puis, en deuxième partie d'ouvrage, la liste des mots de vocabulaire se rapportant à chacune d'entre elles.

9. Das Heft. — Das Federrohr.

In was schreibt der Schüler seine Aufgaben mit der Feder?
Woraus sint die Hefte gemacht?
Woraus macht man Papier? (besonders aus Lumpen, auch aus Stroh, Holz.)
Werauf schrieb man früher, ehe man das Papier kannte?
Woraus wird Pergament verfertigt? (aus Thierhäuten.)
Was für Decken haben die meisten Hefte? (aus farbigen P.)
Womit sellen die Hefte versehen sein? (mit Fische.)
Was muß mit dem Schreibpapier geschehen, damit es nicht fliehe? (leimen.)
Wie wird die Schrift, wenn man zu schnell schreibt? (unles.)
Was kann leicht geschehen, wenn man mit einer Feder schreibt, ehe Acht zu geben?
Ist der Schüler, der viele Lintenflecke in seinem Hefte hat, rechtlich oder unrechtlich?
Warum lintren die Schüler ihre Hefte? (damit die Schrift regelmäßig und die Linien gerade werden.)
Was braucht man zum lintren?

9. Le cahier ; l'étui à plumes. — Das Heft; das Federrohr.

la brochure, die kleine Schrift, die Jung-
schrift, en, das Heft(chen), die Bro-
schüre, n
das Federrohr, e = die Federbüchse, n
la boîte, die Büchse, Schachtel, n, das
Kästchen, ~
Pétit, das Futteral, e, das Vestet, e
le roseau, das Schilfrohr, das Rohr 5
(trayau) — le tube (conduit, canal),
die Röhre, n
le devoir, die Pflicht, en; das Schul-
pensum, die Aufgabe, n¹
le papier, das Papier, e — la pape-
terie, die Papiermühle, n; die Papier-
handlung, en — der Papierhändler,
~ — le papier buvard, das Fische,
Vöschpapier — dieses Papier schlägt
durch, fliehet, hoit
connaître, kennen, annte, amnt — le
connaisseur, der Kenner, ~ — la
connaissance (le savoir), die Kennt-
nis, e — la connaissance (les rela-
tions), der (die) Bekannte, n, n²
(inconnu), (un)bekannt — reconnais-
sable, tembar, kenntlich — mécon-
naissable, unkenntlich
la paille, das Stroh; der Strohhalm, e
le parchemin, das Pergament, e
pourvoir à qe., für et. sorgen od. besorgen
sein — se pourvoir de, sich versehen
od. versorgen mit²
faire attention, Acht(ung) geben, n, e —

Reitzel (1879), p. 7 / 130

Comme déjà brièvement évoqué, parallèlement au renouvellement des manuels de grammaire dès 1870, de nouveaux livres de lecture firent également leur apparition, notamment à Genève où, rappelons-le, c'était même le DIP qui en avait été à l'origine. À l'instar des *Lectures allemandes* de Favre, alors le livre de lecture le plus utilisé en Romandie, les deux nouveaux ouvrages genevois étaient voués à « appuyer l'étude grammaticale par la pratique de la langue » (Keller-Miroglio & Willemin, 1873, p. 6), ainsi qu'à exercer la mémorisation et la prononciation. L'acquisition de ces deux dernières facultés était également revendiquée au sein des ouvrages de Reitzel qui, selon leur auteur, étaient destinés à constituer le cœur de l'enseignement dispensé. Par rapport aux livres de lecture

antérieurs, nous percevons un certain nombre de changements quant à la structure et à la nature des contenus intégrés au sein de ces nouveaux ouvrages, attestant par là d'une évolution quant à la didactique de la lecture dans l'enseignement des langues étrangères. Premièrement, les mots de vocabulaire, figurant précédemment en bas de page, étaient désormais reportés à la fin de chaque livre. En outre, notons l'insertion de questionnaires relatifs aux différents morceaux, servant à familiariser les élèves, là encore, à la conversation. Finalement et alors que les livres de lecture de la génération précédente ne contenaient aucune note se rapportant aux divers auteurs présents en leur sein, certains de ces nouveaux ouvrages adoptèrent ce principe. Tel était le cas des livres de lecture destinés aux classes supérieures (Oltromare & Weiss, 1873 ; Reitzel, 1880a et b), par le biais desquels il était désormais également question d'introduire les élèves à l'étude de l'histoire de la littérature allemande :

Il est bon de faire naître chez les jeunes gens le besoin de savoir quelque chose de ceux qui leur ont procuré une connaissance ou une jouissance nouvelle. De courtes notices peuvent au moins leur inspirer le désir d'en apprendre davantage et de faire plus ample connaissance avec les écrivains dont le talent aura éveillé en eux le goût de la littérature. (Oltromare & Weiss-Haas, 1873, p. IV)

Le renouvellement de ces deux types de manuels d'allemand (ouvrages de grammaire et livres de lecture) au cours de cette période atteste donc d'une évolution didactique, se caractérisant notamment par un choix plus varié des activités proposées comme supports d'apprentissage, de même que par la volonté affichée de dédier une place plus grande à la pratique et d'accroître l'intérêt des élèves pour cette étude.

Évolution des contenus thématiques

Parallèlement à ces changements méthodologique et pédagogique, qu'en était-il des contenus thématiques au sein de ces nouveaux ouvrages ? Un regard comparatif avec les manuels de la première génération nous permet de percevoir, sous quelques aspects, une évolution, tout en notant une certaine continuité. Une continuité dans la mesure où les cinq thématiques décelées dans le cas des manuels antérieurs se retrouvaient encore au fil des pages de ces nouveaux supports. De fait, c'était toujours la transmission de valeurs morales qui primait, y compris dans les textes plus longs figurant désormais dans les manuels. En effet, la plupart

d'entre eux se terminaient par une conclusion teintée de moralité, comme l'illustre cet extrait ci-dessous, tiré d'un manuel de grammaire de Reitzel, faisant suite au livre élémentaire conçu avec Pouly et au sein duquel transparaissait à nouveau une dimension sociale : « Quelques jours après, l'ouvrier sauvé put continuer son voyage mais il n'oublia jamais le journalier bienfaisant. » (Reitzel, 1884, p. 122)

Au nombre des aspects dévoilant une certaine forme d'évolution en matière de contenus thématiques, nous en identifions trois qui, en soi, n'étaient néanmoins pas des éléments nouveaux puisque nous en trouvons déjà la trace dans les manuels précédents. Ainsi, c'est surtout dans leur valorisation plus prononcée qu'auparavant que nous percevons un changement. Tel était premièrement le cas pour les sujets ayant trait à la vie quotidienne, présents en plus grand nombre dans ces différents ouvrages, en particulier en ce qui concerne les livres de lecture, lesquels s'ouvraient par de telles thématiques avant d'élargir progressivement leurs propos à des sujets plus vastes. Aussi une telle sélection et progression des contenus allait-elle de pair avec la volonté des auteurs de proposer des exemples plus proches des élèves et de rendre ainsi l'étude de l'allemand plus vivante et intéressante. Toutefois, ce procédé n'était pas propre à ce seul enseignement et s'inscrivait dans une évolution plus générale des méthodes et des modalités pédagogiques, perceptible dans d'autres disciplines, à l'instar de l'histoire dont certains programmes issus de cette même période en portaient les premières traces (de Mestral, 2018).

Inhalts-Verzeichniss.	
	Seite
Avant-propos	5
Die Schule	9
Die Wohnung	10
Der Garten	12
Der Mensch	14
Die Hausthiere	15
Die Zeit und das Jahr	17
Der Himmel	18

« La matière est d'ailleurs arrangée de façon à conduire le jeune lecteur du connu à l'inconnu, de la chambre d'école et de la maison paternelle dans le domaine de la nature et celui de la société. » (Reitzel, 1880a, p. III)

Tiré de : Keller-Miroglio & Willemin, 1873

Deuxième élément attestant d'une évolution en matière thématique : l'augmentation des contenus culturels relatifs à la Suisse, les différents DIP cantonaux souhaitant apporter une teinte nationale à l'enseignement. Une volonté affichée notamment par la commission genevoise chargée d'élaborer de nouveaux livres de lecture :

Estimant que les ouvrages publiés jusqu'à ce jour ne répondaient complètement ni à nos besoins particuliers, ni à nos habitudes d'esprit, il chargea, en novembre 1870, une commission formée d'éléments divers, d'étudier la question et de tracer le programme d'un nouveau livre de lectures allemandes où, sans rien sacrifier des principes pédagogiques, il serait fait une place à notre pays et à nos écrivains nationaux. (Keller-Miroglio & Willemin, 1873, p. 5)

Intensifier les contenus ayant trait à la patrie, telle avait donc été l'une des volontés des autorités genevoises à l'origine de la conception de nouveaux ouvrages de lecture. En atteste encore la même préface qui, en conclusion, rattachait à l'étude de l'allemand une finalité résolument patriotique :

Puisse notre travail, malgré les imperfections qu'il peut encore présenter, servir à populariser au milieu de nous une étude qui ouvre l'accès de tant de richesses intellectuelles, et qui nous mette toujours plus en rapport d'idées et de sentiments avec nos confédérés de la Suisse allemande. (Keller-Miroglio & Willemin, 1873, p. 7)

L'école, en particulier sous l'ère des radicaux, allait en effet participer au processus de construction d'une identité nationale, déjà perceptible modestement, nous l'avons vu, au sein des manuels d'allemand publiés durant la Régénération. Un même processus qui s'intensifia à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle et l'allemand, qui s'était nationalisé en s'ancrant dans l'instruction publique, également. Il s'agissait alors de renforcer un sentiment d'appartenance qui ne soit plus seulement local, linguistique ou confessionnel et, pour ce faire, ce fut en premier lieu l'histoire nationale qui allait être mobilisée, principalement celle touchant aux origines de la Confédération. L'évolution de la didactique, incluant désormais des textes plus denses, les auteurs de manuels d'allemand sélectionnèrent alors des extraits

de récits d'historiens suisses¹³ afin de les insérer dans leur cours de grammaire ou livre de lecture. Ce procédé se retrouve dans la majorité des manuels d'allemand de cette période, attestant ainsi de l'influence du contexte politique et culturel sur les contenus sélectionnés au sein de ces ouvrages. Ce fut notamment le cas de Reitzel qui proposa plusieurs textes sur l'histoire suisse. Cela est d'emblée perceptible au regard de la table des matières du premier tome de ses *Lectures allemandes* qui, parmi les différents textes sélectionnés, comportait toute une partie intitulée *Tableaux de l'histoire suisse* et qui faisait une place de choix aux mythes fondateurs.

Silber aus der Schweizergeschichte. Tableaux de l'histoire suisse (d'après Muller, Zschokke, Daguët, Herzog, Ruegg, Berner Lesebuch, etc.)		
150.	Die Pfahlbauten. Les habitations lacustres	80
151.	Die Helvetier. Les Helvètes	81
152.	Julia Alpinula. Julia Alpinula	81
153.	Das Kloster St. Gallen. Le couvent de St. Gall	82
154.	Karl der Große. Charlemagne	83
155.	Die Königin Bertha. La reine Berthe	84
156.	Gründung der Stadt Bern. Fondation de la ville de Berne	85
157.	Rudolf von Habsburg. Rodolphe de Habsbourg	85
158.	Kaiser Rudolf als Richter. L'empereur Rodolphe juge	86
159.	Die Reichspögte. Les baillis impériaux	87
160.	Der Bund im Nüthli. L'alliance du Grütli	88
161.	Wilhelm Tell. Guillaume Tell	89
162.	Die Vertreibung der Sögte. L'expulsion des baillis	90
163.	Die Schlacht am Morgarten. La bataille de Morgarten	91
164.	Die großmüthigen Solothurner. Les généreux Soleurois	92
165.	Lucern tritt in den Bund. Lucerne entre dans la Confédération	93
166.	Die Schlacht bei Laupen. La bataille de Laupen	94

Reitzel (1880a)

13 Parmi les historiens suisses du XVIII^e ou XIX^e siècles régulièrement mobilisés au sein des manuels d'allemand, citons d'abord Jean de Müller. Très attaché aux mythes fondateurs, il publia, à partir de 1786, cinq tomes sur l'histoire suisse et marqua fortement l'historiographie du XIX^e siècle (Weibel, 2011). Quant à Zschokke, dont plusieurs extraits de son œuvre furent également repris au sein de ces ouvrages, il était issu du courant libéral et éclairé et avait fait figure de médiateur lors de la transition entre la Confédération et l'État fédéral suisse. Plutôt en faveur d'une unification, il avait été le défenseur de l'instruction du peuple afin d'en obtenir la libération, du moins intellectuelle (Graf, 2015).

Au nombre de ces textes sur l'histoire de la Confédération allant des habitations lacustres jusqu'à la figure d'Escher de la Linth, libéral convaincu et membre de la Société helvétique, figurait dans cet ouvrage le récit de plusieurs guerres fondatrices – soit les batailles considérées comme ayant défini le territoire actuel de la Suisse – telles la bataille de Morgarten ou encore celle de Laupen. Déjà modestement présents au sein des manuels de la première génération, ces événements constituèrent l'un des sujets les plus fréquemment mobilisés pour doter ces nouveaux ouvrages d'une teinte nationale¹⁴. Parmi ces extraits relatant ces faits guerriers et intégrés dans les manuels d'allemand, trois caractéristiques étaient communes à la plupart des récits. Premièrement, les guerres fondatrices et celles de l'extension de la Confédération étaient toujours justifiées de la sorte : si le peuple suisse avait bien pris les armes pour étendre son territoire et attaquer les provinces voisines, ces actes étaient néanmoins systématiquement présentés comme des guerres de libération et des projets politiques d'union à part entière, et non sous leur jour véritable, à savoir un projet uniquement sécuritaire. Ces récits servaient ainsi l'idée de *Willensnation*, selon laquelle la Suisse découlerait d'une volonté et d'une pensée politique, à l'inverse des grandes puissances européennes (Walter, 2010). Une volonté qui s'illustre, par exemple, dans un extrait sélectionné par Reitzel (1880a) dans ses *Premières lectures allemandes* lorsque le récit se terminait sur la signature d'une nouvelle charte à Brunnen, charte en allemand sur laquelle figure pour la première fois le terme de « Confédérés » : « Das war der erste Freiheitssieg der Eidgenossen. Zu Brunnen am See schlossen sie einen ewigen Bund und gelobten sich Hilfe in Gefahr » (p. 92). Ici, l'histoire des origines de la Confédération helvétique était donc au service du discours

14 Notre propos portant ici sur l'utilisation de la thématique des guerres fondatrices au sein des manuels d'allemand est tiré de réflexions menées avec Aurélie de Mestral dans le cadre de deux collaborations portant sur une analyse conjointe des manuels scolaires d'histoire et d'allemand utilisés en Suisse romande au XIX^e siècle : Participation au workshop Sinergia national, « Exemples d'analyse de manuels d'histoire et d'allemand : le traitement de la guerre dans les manuels » avec A. de Mestral, Locarno, les 24 et 25 mars 2014; Communication à ISCHE 2014 *Education, War and Peace*, « Narrative constructions of wars in history and german schoolbooks in the century of nation-states' accession » avec A. de Mestral, Londres, le 25 juillet 2014.

politique de la fin du XVIII^e et du XIX^e siècle, à travers la création a posteriori d'un véritable projet politique autour des guerres d'extension de la Suisse afin de la légitimer en tant qu'une seule et même nation, en dépit de ses différences confessionnelles, culturelles et linguistiques. En outre, les extraits sélectionnés par les auteurs des manuels d'allemand émettaient tous une distinction nette entre les ancêtres helvétiques et leurs adversaires, qu'ils s'agissent des Habsbourg ou encore des Bourguignons. De par la nature de ces guerres ainsi exposée, le rôle respectif de chacun des camps était clairement délimité : d'un côté, les agresseurs étrangers et de l'autre, les Suisses qui se défendaient. Autre démarcation, l'effectif des deux camps : celui des ennemis de la Suisse étant toujours beaucoup plus fourni que celui des Helvètes, tel que l'illustre notamment un texte, dans l'un des manuels de Reitzel, qui relatait le récit de la bataille de Näfels mettant aux prises les Habsbourg aux Confédérés, alliés aux Glaronnais :

Die Glarner traten in den Bund mit den Eidgenossen. Da rückte ein österreichisches Heer von 6000 Mann ins Land, um sie zu zwingen, vom Bunde abzustehen. Am 9. April 1388 erschienen die Österreicher an der Letzemaier, welche die Näfels das Tal verschloss. Kaum 500 Glarner standen hier. (Reitzel, 1880a, p. 98)

Un combat à priori pas équitable et qui donnait l'occasion au récit de montrer d'une part le courage, l'union et l'héroïsme des défenseurs de la patrie – autant de vertus contribuant à former de bons citoyens et donc à promouvoir et à consolider le jeune régime démocratique – et d'autre part, des ennemis sous-estimant leurs adversaires. En outre, à travers les extraits relatifs au combat des Waldstätten, nous pouvons distinguer deux classes sociales en scène, la noblesse autrichienne avec ses chevaux, ses armures, ses casques et ses cuirasses d'un côté, les paysans suisses, le *Fussvolk* de l'autre – bien que l'on pense depuis que celui-ci appartenait en grande partie à la couche supérieure de la société montagnarde – avec ses hallebardes et ses cailloux en guise d'armes. Quoi qu'il en soit, nous retrouvons l'image du Suisse berger et montagnard qui s'avéra très porteuse dans la constitution d'une identité helvétique alors en cours dans cette deuxième moitié du XIX^e siècle. Outre la figure montagnarde, nous percevons dans la majorité de ces textes l'imaginaire topographique qui allait avec. Ainsi, il était très souvent fait mention de prairies, de lacs et bien sûr de montagnes. Tout comme l'histoire,

le paysage alpin, à travers des stéréotypes pittoresques, avait, depuis le XVIII^e siècle, fortement empreint le discours politique et intellectuel dans la construction d'une appartenance commune au niveau national, fonction que ne pouvaient pas tenir la culture, la langue ou la religion (Zimmer, 2003). Walter (2004), en citant notamment Rousseau, rappelle que, durant le siècle des Lumières qui allait fortement inspirer le XIX^e siècle, existait alors la conviction d'une corrélation étroite entre les institutions et la configuration naturelle (p. 90). Dans la même optique, plusieurs de ces narrations semblaient décerner à la topographie helvétique une large responsabilité dans la victoire des Waldstätten, leurs ennemis étant déstabilisés par un terrain accidenté et étroit :

Lorsque les treize cents Confédérés (qui se trouvaient) sur le Sattel, virent l'effroi et le tumulte des chevaux, ils se précipitèrent en bon ordre du haut de la montagne et tombèrent en pleine course sur le flanc de l'ennemi, brisant les armures avec leurs massues et perçant les chevaliers de leurs longues hallebardes. La cavalerie ne pouvant faire aucune manœuvre dans cet étroit passage, se replia violemment en arrière ; mais par ce mouvement, elle porta l'épouvante et la confusion dans les bataillons d'infanterie qui la suivaient et qui ne pouvaient ouvrir leurs rangs. Beaucoup furent alors écrasés par leurs frères d'armes ; d'autres se noyèrent dans le lac ; la plupart furent tués par les Suisses [...] C'est ainsi que les Suisses, par leur courage et par l'habileté avec laquelle ils profitèrent de l'imprudence de leurs ennemis, remportèrent en moins d'une heure et demi et sans perte considérable, une glorieuse et complète victoire. (Revaclier & Krauss, 1880, pp. 75–76)

Autant d'éléments tranchant entre la vision de soi et la vision de l'autre et qui illustraient bien, à notre sens, le *Sonderfall*¹⁵. Une idée que les historiens dominant la tradition historiographique jusqu'au milieu du XX^e siècle ne manquèrent pas d'utiliser à maintes reprises et qui fera partie du discours politique élaboré lors de la consolidation et de la défense de l'État fédéral aux XIX^e et XX^e siècles. Cette construction idéologique émergea de par la comparaison de la Suisse avec les États voisins, le

15 Zimmer (2003) parle, quant à lui, d'un discours persuasif d'*exceptionnalisme civique* : « In its late-nineteenth century application, the notion of civic exceptionalism went beyond the claim to represent Europe's republican *Sonderfall*. Specifically, it combined the traditional narrative of political republicanism with a reinforced emphasis on voluntarism and polyethnicity » (p. 200).

contraste entre petite et grande nation, régime républicain et monarchie, diversité et unité culturelles, linguistiques et religieuses, la particularité du paysage, de climat et de vertus. Ainsi, la Suisse trouvait sa légitimité et pouvait se poser comme modèle pour l'Europe, en prônant l'image d'une nation dont le lien se plaçait au-dessus d'une langue ou d'un sang commun. Walter (2010) mentionne que le *Sonderfall* « n'est que la version laïque d'une autre conviction, très ancienne mais qui reste bien vivace, selon laquelle la Suisse est un pays élu de Dieu » (p. 5). Cette idée est particulièrement perceptible dans un extrait proposé par Revaclier et Krauss au sein duquel il était dit que Dieu constituait le seul Seigneur des Waldstätten. Outre le fait d'affirmer l'identité et la spécificité de la Confédération vis-à-vis des autres nations, le recours à l'histoire des ancêtres de la patrie dans la sphère publique, perceptible dès la fin des années 1860¹⁶ – soit au moment même où des remous identitaires agitaient l'Europe donnant bientôt lieu au conflit franco-prussien – cachait également, selon Herrmann (2003b), une ambition conciliatrice à l'intérieur du territoire helvétique, au regard de la guerre civile de 1847 qui avait mis aux prises la Suisse confédérée et sept cantons réunis dans la ligue séparatiste du Sonderbund, avec comme épilogue la défaite du deuxième camp :

Or, les grands héros de la saga helvétique, cette *success story* relatant les épisodes d'une constante quête d'indépendance, sont tous originaires de ces contrées alpines qui formaient le cœur du *Sonderbund*. Les vainqueurs et leurs descendants n'étaient pas sans le savoir. C'est donc consciemment et intentionnellement qu'ils décident d'exploiter ce hasard, susceptible d'orienter la mémoire collective dans un sens favorable à l'intégration et à l'union helvétique. De cette manière, la place des vaincus est non seulement affirmée au sein de l'édifice national, mais reconnue comme vitale. Ne sont-ils pas les héritiers de ceux qui ont façonnés le pays et, à ce titre, ne sont-ils pas considérés comme les porteurs privilégiés des qualités qui les distinguent aujourd'hui encore des autres contrées européennes ? (p. 67)

16 Les références au passé lointain de la Suisse avaient déjà été mobilisées au cours du siècle précédent, lors de la Révolution française et l'éveil des sentiments nationaux, dans la mesure où elles permettaient d'affirmer l'idée d'un particularisme helvétique, à défaut d'une langue ou d'une religion commune (Herrmann, 2003b).

Si la génération d'historiens, dont les écrits avaient ensuite été repris dans les manuels d'allemand, tels que ceux de Zschokke, de Müller ou encore Daguët, narrait volontiers le récit d'un peuple libre, berger et montagnard, il en était aussi souvent de même en ce qui concerne les textes fabriqués par les auteurs des manuels d'allemand eux-mêmes. Ainsi, dans le premier tome du *Cours gradué de langue allemande* de Revaclier et Krauss, les auteurs, en parlant de la Suisse contemporaine, exposèrent les mêmes caractéristiques constitutives d'une identité helvétique auxquelles ils ajoutèrent encore les bienfaits de la modernité, tels que le développement industriel de la Suisse et le tourisme :

Die Schweiz ist sehr gebirgig. Die Alpen und der Jura bedecken den grössten Theil des Landes. Von diesen Bergen strömen viele Flüsse, namentlich die Rhone und der Rhein mit der Aar und der Reuss. Auch die Seen sind sehr zahlreich und zum Theil berühmt wegen der Schönheit ihrer Ufer. Die grössten sind : der Genfer- und der Bodensee. Die Schweiz hat überhaupt viele schöne Gegenden; jedes Jahr kommen die Fremden aus allen Ländern und bewundern die Alpen mit ihren Seen, Flüssen und Thälern. Aber die Schweiz ist nicht nur schön, sie ist auch reich; denn Handel und Gewerbe blühen in diesem Lande und seine Bewohner sind glücklich in ihrer Freiheit. (Revaclier & Krauss, 1869, p. 85)

Bien que la grande majorité des textes teintés de patriotisme se rapportait à la Suisse dans son ensemble, l'idée étant bien de promouvoir un sentiment d'appartenance à l'échelle nationale, certains de ces manuels se composaient néanmoins également de quelques récits mettant à l'honneur le canton à l'échelle duquel ils avaient été produits et étaient voués à être utilisés. Tel était le cas des livres de lectures, ceux de Genève incluant quelques morceaux relatifs à son histoire locale, ceux du canton de Vaud intégrant des textes dédiés à ce dernier.

<p>Einiger aus der Geschichte Genf's « Genf war von alten Zeiten her eine durch Lage, Gewerbfleiss und Handel bedeutende Stadt, deren Bürger sich durch Muth und Freiheitsinn auszeichneten... » (Keller-Miroglio & Willemin, 1873, p. 64)</p>	<p>Die Dôle im Waadtlande « Die Dôle erhebt sich wie eine Königin der Juraberge. Darum ist bei heller Witterung die Aussicht hier prächtig. Man übersieht die Jurawälle, die wie mächtige Wasserwogen hinter einander liegen... » (Reitzel, 1880a, p. 63)</p>
---	--

Dernier point quant à l'évolution des contenus thématiques, la valorisation plus soutenue qu'auparavant de la culture allemande. Des références qui passaient tout d'abord par la littérature. En effet, les manuels de grammaire et surtout les livres de lecture contenaient bon nombre de morceaux tirés d'auteurs allemands classiques et romantiques, tels que Schiller, Goethe, Lessing ou encore les frères Grimm. Dans la préface de ses *Secondes lectures allemandes*, Reitzel (1880b) justifia de la sorte le choix de son répertoire visant à servir d'introduction à l'étude de l'histoire de la littérature allemande : « Tous les morceaux sont empruntés à des écrivains qui ont une place marquée dans la littérature allemande. La plupart des bons auteurs allemands sont représentés dans notre recueil par un ou deux morceaux caractéristiques » (p. III). Au sein de ces manuels, les deux auteurs les plus représentés étaient tout naturellement Schiller et Goethe, ces derniers figurant déjà tout en haut du palmarès des lectures allemandes dans toute l'Europe et traduisant parfaitement les valeurs esthétiques d'alors (Extermann, 2013). Outre leurs textes, certains manuels présentaient également les auteurs eux-mêmes par le biais de notices biographiques en fin d'ouvrage mais aussi sous la forme de thème, comme c'était le cas dans la *Grammaire allemande* de Reitzel (1884), à travers un exercice sur les articles. Ce texte fabriqué racontait ainsi la vie de Schiller, soulignant bien l'attrait exercé par celui-ci au XIX^e siècle : « Par ses poésies et ses drames, Sch. a exercé une grande influence sur la nation allemande. Le centième anniversaire de sa naissance a été célébré dans toute l'Allemagne avec un grand enthousiasme. Jamais poète ne trouva plus chauds admirateurs » (pp. 118–119).

Quelques textes traitaient aussi spécifiquement de l'Allemagne, en particulier chez Reitzel. Comme pour la Suisse, c'était à travers l'histoire et la géographie que les élèves étaient amenés à appréhender le pays étranger. C'était alors le paysage naturel et bucolique qui était mis en avant, notamment dans l'extrait tiré du texte de l'historien Georg Weber sur le *Spreewald* (Reitzel, 1880b, p. 71) ainsi que dans le récit du pédagogue Wilhelm Curtmann intitulé *die Gebirge Deutschlands* (Reitzel, 1880b, p. 58). Quant à l'histoire germanique, elle s'abordait à travers ses grands personnages et très souvent sous l'angle guerrier et conquérant. Tel était notamment le cas de la *Grammaire allemande* de Reitzel (1884) qui, dans le cadre d'un texte fabriqué visant à être traduit en allemand pour exercer les nombres, prenait comme thème les guerres menées par Frédéric II et l'étendue progressive de l'État prussien (p. 140).

Le moment étant venu de conclure notre propos sur cette deuxième génération de manuels parus à partir des années 1870, ajoutons, en guise de synthèse, que si ces derniers n'engendrèrent pas un changement radical par rapport aux manuels de la première génération, ils attestèrent néanmoins bien d'une évolution significative quant aux livres utilisés jusqu'alors dans le cadre de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande. Ainsi, ils se démarquèrent notamment par une « didactisation » croissante de leurs contenus, une attention plus attentive aux contenus thématiques en vue d'accroître l'intérêt des élèves pour cette étude ainsi que par la volonté d'accorder davantage de poids à la finalité pratique de la langue. Autant d'éléments qui, nous allons le voir maintenant, préfiguraient déjà le futur renouvellement de ces mêmes manuels, plus radical cette fois et qui interviendra au tournant du XX^e siècle à travers l'introduction de la méthode directe.

CHAPITRE 7

À L'HEURE DE LA MÉTHODE DIRECTE (1900–1915)

L'ancienne méthode apprend à écrire la langue étrangère ; la jeune école veut amener à la parler

Payot. Rapport sur l'Exposition de Genève, cité par Horner (1898), p. 38

Un renouvellement méthodologique international

À la fin du XIX^e siècle intervint une réforme des langues vivantes qui s'inscrivait dans le cadre de réformes plus vastes découlant de la volonté politique des pays industrialisés de développer l'enseignement secondaire. Ce fut dans ce contexte que la méthode directe allait être introduite dans l'enseignement des langues vivantes, afin de revaloriser la langue parlée et ainsi de répondre, selon ses partisans, à une demande sociale. La croissance démographique, les besoins accrus de formation, de même que le développement industriel et commercial supposaient un usage de la langue essentiellement oral et pratique et l'enseignement devait donc s'y conformer. En outre, la discipline de l'allemand était progressivement entrée dans le champ des humanités modernes et le statut de ses professeurs s'était affirmé au sein du corps enseignant.

Un mouvement réformateur qui touchera la Suisse romande, engendrant la publication de nouveaux manuels, mais qu'il convient toutefois préalablement de replacer dans un contexte plus large, pour rendre compte de son caractère international qui se démarquait ainsi

de l'universel humaniste. On s'accorde à dire que les germes de cette réforme provenaient d'Allemagne, portés notamment par la voix du philologue Wilhelm Vietör, lequel peut être considéré comme l'un des principaux instigateurs (Mombert, 2001). Adeptes d'une science alors toute récente, la phonétique, il publia en 1882, sous le pseudonyme « Quousque tandem », une brochure intitulée *Der Sprachunterricht muss umkehren* et se voulant une contribution à la question du surmenage scolaire. Un sujet alors fréquemment débattu dans l'espace public, en particulier par les enseignants dits conservateurs selon lesquels la responsabilité d'un tel phénomène n'incombait pas aux enseignants ou aux méthodes en usage mais plutôt à la société, aux parents et à des effectifs de classe trop nombreux. C'était à ces derniers que Vietör, à travers son écrit, entendait répondre. Ainsi, au sujet principalement de l'allemand et plus largement des langues modernes, il remettait en cause cette grammaire scolaire reposant sur l'écrit et sur des notions linguistiques dépassées, persuadé, pour sa part, que la langue était d'abord vouée à être enseignée à partir des sons. Abordant également l'organisation des manuels de langues, il regrettait que ces derniers, composés par une succession de règles à apprendre par cœur et d'exercices de traduction mécaniques, ne mobilisent ni l'intelligence ni la réflexion des élèves et ne soient finalement, pour les apprenants, que source d'ennui. Ces critiques énoncées, l'auteur esquissait ensuite sa propre séquence d'enseignement, structurée en plusieurs points, parmi lesquels une étude préalable des sons, un travail mené exclusivement en classe et non à la maison ou encore le report de la grammaire après la lecture. Des éléments constitutifs, selon Mombert (2001), d'une réforme en devenir, suggérant une redéfinition des finalités de l'enseignement des langues vivantes et la constitution d'une doctrine propre à celles-ci, puis d'une méthode¹. Autant de réflexions, allant de pair avec l'avènement de la philologie moderne et l'affermissement des disciplines dites « réales », qui allaient être menées par les professeurs des langues vivantes aussi bien en Allemagne que chez les pays voisins

1 Selon Mombert (2001), la doctrine, vouée à assurer l'unité de l'enseignement, regroupait, pour les acteurs de l'époque, « les objectifs généraux, les contenus linguistiques et culturels, les théories de référence, les situations d'enseignement », en lien étroit avec la question de la formation des enseignants. Quant à la méthode, elle se caractérisait par « l'ensemble des procédés, des techniques et des pratiques à mettre en œuvre » (p. 127).

au sein desquels ce mouvement réformateur avait circulé, en une période où l'internationalisme avait pris son élan (Droux & Hofstetter, 2015). Tel fut notamment le cas en France où, avant la promulgation par les textes officiels de la méthode directe en 1902, bon nombre d'exposés méthodologiques émanant du corps enseignant avaient ambitionné de définir une doctrine spécifique à l'enseignement des langues vivantes, notamment par le biais de publications au sein de *La Revue de l'Enseignement des Langues vivantes*, créée en 1884 par Auguste Wolfromm, professeur d'allemand au Havre².

En la matière, la Suisse romande connaîtra aussi ses promoteurs, parmi lesquels les maîtres d'allemand vaudois Jean Hübscher et Hans Schacht, ainsi que le pédagogue et professeur à l'Université de Fribourg Raphaël Horner. En ce qui concerne le premier d'entre eux, relevons son rapport présenté en 1897 à l'occasion de l'Assemblée générale de la *Société des maîtres secondaires du canton de Vaud* (SVMS) et intitulé « De l'enseignement des langues vivantes ». À travers cet exposé, Hübscher évoquait notamment les résultats insatisfaisants obtenus jusqu'ici dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier l'allemand, de même que l'impopularité inhérente à l'étude de ce même idiome. À ce sujet et à l'image de Vietör dans son pamphlet, il réfutait l'idée selon laquelle les causes de telles déconvenues étaient dues à des facteurs extérieurs aux méthodes employées :

Ceux qui ne veulent attribuer la faute à la méthode voient la cause de l'insuffisance des résultats, de l'indifférence et de l'inattention de l'élève dans l'antipathie que celui-ci éprouve pour la langue étrangère, surtout pour l'allemand. Que de fois, n'entend-on pas dire que, si le jeune Vaudois se montre revêche à l'étude de l'allemand, c'est que l'esprit romand ne peut s'assimiler la langue germanique. Quant à nous, nous sommes convaincus que les jeunes Vaudois, comme les Français en général, sont tout aussi capables d'apprendre l'allemand ou l'anglais que les enfants de n'importe quelle autre nation. Il est vrai qu'en ce qui concerne l'allemand, nous avons ici des préjugés à combattre, préjugés qui sont trop souvent entretenus au sein des familles. Mais cette répugnance à l'égard de l'allemand n'aurait-elle pas plutôt son origine dans la méthode employée jusqu'ici dans l'enseignement de cette langue ? Cet enseignement essentiellement grammatical ne serait-il pas la cause de cette antipathie que témoigne si souvent l'enfant après les

2 Voir également Mombert (2014).

premières leçons ? D'autre part, un enseignement toujours vivant, animé, intéressant, ne saurait-il pas faire disparaître ce dégoût ? N'y aurait-il pas lieu de changer de méthode et de retourner à des procédés plus rapprochés de la nature ? (Hübscher, 1897, pp. 5-6)

Cette conviction reposant sur la nécessité d'un renouvellement méthodologique se retrouva également une année plus tard au cœur de l'opuscule d'Horner et dédié à l'enseignement des langues vivantes dans les collèges, le Fribourgeois mettant sur un pied d'égalité, en termes qualitatifs, les résultats obtenus par le procédé si souvent considéré comme le seul permettant d'acquérir la pratique orale d'une langue étrangère et ceux acquis par l'usage de la méthode prônée par le mouvement de réforme alors en cours :

Chacun sait, du reste, que le moyen le plus rapide d'apprendre les langues vivantes, c'est d'aller faire un séjour dans les pays où l'on ne parle que ces langues. Or, la méthode intuitive, qui met l'élève en contact direct avec la langue parlée, et qui interdit l'emploi de la langue maternelle, comme intermédiaire, réalise les mêmes conditions et obtient les mêmes résultats qu'un séjour au milieu du peuple qui parle cette langue. (Horner, 1898, p. 37)

Quant à Schacht, notons son article paru en 1900 dans *La Revue Maurice*³, au sein duquel il traitait de l'évolution de l'enseignement des langues étrangères, en qualifiant notamment la période écoulée comme « le règne un peu tyrannique des langues classiques dans [les] principaux établissements d'instruction » et avec lui, une forme de sacralisation de la méthode dite grammaticale en passe de s'atténuer :

Naturellement on s'accordait à trouver aux langues vivantes une valeur pratique, mais on croyait déroger aux traditions classiques en adaptant les méthodes au but à atteindre. On ne concevait pas et on ne conçoit pas encore, un enseignement dont la grammaire ne forme pas le pivot : on s'était habitué, toujours à l'école du classicisme, à donner à la grammaire une vie à elle, à voir dans son étude un but. Violenter la grammaire, c'est encore un cas pendable ! En déplaçant, même légèrement, la grammaire de sa position centrale, on devait s'apercevoir qu'elle pouvait encore rendre des services sans continuer à gêner le progrès. Ce déplacement s'est effectué et de nouveaux horizons se sont ouverts, le regard n'est plus gêné. (Schacht, 1900, p. 527)

3 Plusieurs articles de Schacht seront publiés au sein de cet almanach genevois (Schacht, 1900, 1901, 1902), qui deviendra ensuite *La Revue verte*.

Reconnaissant tous trois la part jouée par l'Allemagne dans l'émergence d'idées nouvelles en matière d'étude des langues vivantes, les trois spécialistes s'étaient respectivement adonnés à une rétrospective historique du mouvement, à travers laquelle ils énumérèrent les diverses méthodologies émanant aussi d'autres contrées, à l'image de la *Méthode Gouin*⁴ ou encore la *Méthode Berlitz*, illustratives du réseau international qui s'y déployait alors en la matière⁵. Tous citèrent également en référence les manuels de différentes langues étrangères (français, italien et allemand) du professeur saint-gallois Sines Alge, qui se basaient sur les tableaux de Hölzel⁶, supports didactiques illustrant notamment les quatre saisons, de même que la vie montagnarde et citadine. Pour la Suisse romande, Hübscher et Schacht reconnurent tous deux le rôle de précurseur qu'avait pu jouer Reitzel, à l'échelle de cette région, dans l'évolution de la méthodologie relative à l'enseignement des langues vivantes, même si ses manuels d'allemand restaient, à leurs yeux, encore trop ancrés dans l'ancienne tradition :

Il serait ingrat de notre part de ne pas reconnaître que, pour les manuels destinés à l'enseignement de l'allemand, notre canton occupe une place élevée et honorable. Le mérite en revient en grande partie à M. Reitzel dont les ouvrages réalisent tant de progrès sur les ouvrages de ses prédécesseurs. L'auteur de ces manuels a partout essayé de tenir compte des demandes formulées par les novateurs de son temps, surtout en ce qui concerne le

-
- 4 Auteur d'un ouvrage intitulé *L'art d'étudier et d'enseigner les langues* (1880), le français François Gouin, inspiré par ses propres difficultés à apprendre l'allemand et ses observations quant à l'apprentissage de sa langue maternelle, mit au point la méthode dite des séries (Germain, 1993). Reposant sur l'idée qu'aussi bien l'oral et l'écrit étaient enseignés mais que le premier devait toujours précéder le second, elle proscrivait l'exercice de la version au bénéfice d'une série de thèmes.
 - 5 Maximilian D. Berlitz fonda sa première école en 1878, aux États-Unis. La méthodologie en usage dans cet établissement se caractérisait par « une méthode orale et directe avec un objectif uniquement pratique et sur des contenus limités aux besoins de l'expression dans les seules situations de la vie quotidienne » (Puren, 1988, p. 74).
 - 6 Très répandus dans les contrées germanophones et d'abord destinés à l'école primaire, ces tableaux étaient l'œuvre d'une maison d'édition viennoise, qui les publia en 1884 pour un usage dans le cadre d'un enseignement intuitif (Extermann, 2013).

développement de la faculté de parler. Il a écarté les phrases détachées, qui ne signifient rien dans la plupart des cas ou qui passent d'un sujet à l'autre, et s'est efforcé d'introduire l'élève dans la langue usuelle. Mais depuis le temps où ont paru ces manuels, on est allé plus loin ; ce qu'on exige de nos jours, c'est que la langue étrangère s'apprenne dans cette langue même et non plus par l'intermédiaire de la langue maternelle. (Hübscher, 1897, pp. 6-7)

À travers l'exemple de ces trois porte-voix, la méthode intuitive – ou la méthode directe –, inspirée de l'*Anschauungsunterricht* avait donc trouvé ses adeptes en Romandie. Pour autant, à l'image des pays voisins⁷, elle eut également ses détracteurs qui, fidèles à la méthode traditionnelle, tentèrent de s'y opposer avant de finalement devoir s'y résoudre, les DIP cantonaux s'étant déclarés favorables à l'introduction de cette nouvelle méthode⁸. C'est ce que nous montrent les programmes des différents établissements secondaires genevois, vaudois et fribourgeois datant du début du XX^e siècle, lesquels portaient tous la trace de cette évolution, tous cursus confondus (garçons, filles, voie classique, filière scientifique). Ainsi, sous l'intitulé *langue allemande*, figurait parfois une précision claire quant à la méthodologie adoptée, à l'instar notamment du programme du Collège de Genève de 1900 au sein duquel il était précisé que « l'enseignement [était] basé surtout sur la méthode intuitive et [devait] être donné, autant que possible, en allemand ». Si dans d'autres cas, les prescriptions étaient plus menues, la mention du manuel à utiliser faisait référence, pour les premières classes du moins, à des ouvrages issus de la méthode intuitive, tels que les manuels d'Alge adoptés au Collège St-Michel (Programme de 1901) ainsi qu'à l'École commerciale de Fribourg (Programme de 1905).

7 En France, les instructions officielles de 1901 et 1902 rompant avec la méthodologie traditionnelle pour faire place à la méthode directe furent vécues par beaucoup de professeurs comme un vrai « coup d'État pédagogique » (Puren, 1988, p. 64).

8 Une opposition qui s'exprima notamment à l'occasion de l'Assemblée générale de la SVMS de 1897 qui acta, comme le narra Schacht (1900), de l'adoption de la méthode directe dans le canton de Vaud : « A Lausanne, en novembre 1897, la réunion des maîtres secondaires, après lecture du rapport très documenté présenté par M. Hübscher, vota une série de conclusions reconnaissant la nécessité des réformes et approuvant l'orientation nouvelle, malgré la résistance désespérée des adhérents de la méthode grammaticale » (p. 528).

Des cristallisations romandes

Si les manuels d'allemand du professeur Alge furent inscrits au programme de ces deux écoles, précisons néanmoins qu'au cours de cette période et à l'échelle des trois cantons, les ouvrages qui seront les plus utilisés étaient de production romande et c'est donc sur eux que notre propos va désormais se concentrer. Ces derniers appartenaient à deux séries de manuels, l'une genevoise, l'autre vaudoise, lesquelles étaient respectivement l'œuvre de deux professeurs d'allemand, Alexandre Lescaze⁹ et Schacht¹⁰, déjà évoqué précédemment. Alors qu'au cours des dernières années du XIX^e siècle, la méthode intuitive avait déjà fait des émules en Suisse romande, Lescaze fut le premier des deux à s'atteler à la conception d'un ouvrage répondant à cette méthodologie. En 1894, parut son *Manuel élémentaire de langue allemande*, destiné à l'enseignement primaire, ce qui n'avait rien d'étonnant dans la mesure où la méthode intuitive avait, en premier lieu, été imaginée pour l'école élémentaire. Un regard sur le contenu de chaque leçon se succédant au sein de ce manuel (mots de vocabulaire, une partie théorique, un thème et quelques exercices) ainsi que sur le discours tenu par l'auteur au sein de la préface montrent néanmoins que, si nous trouvons bien une volonté de valoriser l'usage de la langue parlée, en insistant sur l'usage de la *conversation*, l'étude de la grammaire n'en était pas moins présente, Lescaze considérant qu'elle devait marcher de front avec la conversation dès la première leçon. Ainsi, alors que la méthode intuitive, à l'inverse

9 Ayant effectué ses études à Genève, Lescaze partit ensuite à Mannheim afin de perfectionner ses connaissances en langue allemande. De retour en Suisse, il devint instituteur à l'école primaire d'Onex avant de rejoindre les rangs du secondaire, d'abord à l'ESJF puis, dès 1901, au Collège (Extermann, 2013).

10 D'une famille d'origine allemande par son père et petit-fils de l'un des maîtres de Pestalozzi à Yverdon, il naquit à Gränichen en Argovie. Ce fut là qu'il fréquenta l'école primaire avant de poursuivre ses études secondaires au Collège classique de Sion, puis au Gymnase de Lausanne. Il partit ensuite effectuer ses études universitaires à Berlin où il obtint un grade de docteur en philosophie. En tant que professeur, il travailla successivement au Collège et à l'École supérieure d'Yverdon, à l'École normale et à l'École de commerce de Lausanne, puis au Collège classique cantonal.

de la traditionnelle, préconisait un rôle secondaire attribué à la grammaire, le professeur genevois, pour son premier ouvrage, avait opté pour « une voie intermédiaire », expression que nous retrouvons au sein de la présentation, en 1894, de ce manuel à la *Société pédagogique genevoise*¹¹ à laquelle appartenait Lescaze (Lescaze, 1894, p. 30). Une forme de compromis adoptée au cours d'une période transitoire entre deux méthodologies radicalement différentes qui se remarquait également par la présence, dans ce manuel, de l'exercice du thème, que Schacht (1900), dans son article cité plus haut, qualifiera d'ailleurs, pour en expliquer la persistance dans les nouveaux manuels, de « concession faite à l'esprit conservateur » (p. 528). Pour autant, la part laissée aux thèmes se réduira au fil des rééditions de ce manuel, comme le mentionna Lescaze (1899) dans la préface de la quatrième édition de ce même ouvrage, intitulé désormais *Manuel pratique de langue allemande* :

Une part beaucoup plus large a été faite aux versions qui seront toujours préparées oralement sous forme de conversation afin que l'enfant se familiarise sans peine avec la phrase allemande. Préparées ainsi, elles ont sur le thème le grand avantage de ne pas obliger l'enfant à passer par l'intermédiaire de sa langue maternelle. Chaque leçon renferme également plusieurs exercices : phrases à compléter, réponses à des questions diverses, petites compositions roulant toujours sur les matières enseignées et qui tendent au même but : forcer l'élève à penser immédiatement dans la langue étrangère. Ces exercices remplaceront avantageusement les thèmes et rendront plus facile et plus profitable le travail du maître. (p. 5)

Quelques années après la publication de ce manuel destiné au degré primaire¹² – l'allemand étant alors enseigné à l'école élémentaire

11 Organe rassemblant les membres du corps enseignant primaire, cette société fut fondée en 1867 en vue notamment de mener des études communes sur diverses questions pédagogiques et d'entretenir des relations suivies avec les sections des cantons voisins (Grosгурin, 1897, p. 29). Son bulletin paraîtra six fois par an entre 1894 et 1919, chaque numéro rassemblant les actes des assemblées générales de la Société ainsi que plusieurs articles portant sur les préoccupations pédagogiques de l'époque.

12 Il sera complété par une seconde partie, publiée pour la première fois en 1896.

genevoise¹³ – Lescaze allait également concevoir des ouvrages dédiés à l'enseignement de l'allemand au sein des établissements secondaires. En 1898, parut ainsi son *Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache auf Grundlage der Anschauung*. Déjà clairement évoquée dans l'intitulé de cet ouvrage, la méthode intuitive était ensuite vivement revendiquée dans la préface, sous la forme d'un exposé méthodologique très fouillé à l'adresse des maîtres qui allaient en faire usage :

L'ancienne méthode *purement grammaticale* a été irrévocablement condamnée et les résultats réjouissants obtenus par les nouveaux procédés d'enseignement ne contribueront certes pas à la remettre en honneur. Une langue ne s'apprend ni par séries de mots isolés, sans lien aucun, ni au moyen de phrases entortillées, vides de sens, hérissées de difficultés, sans application soit dans le langage écrit, soit dans la conversation, mais bien au moyen de propositions dans les éléments sont fournis par quelque chose de concret, objet ou gravure. Apprendre une langue comme l'enfant apprend sa langue maternelle, tel est le principe fondamental de la nouvelle méthode. Le maître montre les objets en énonçant le terme étranger, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle ; il substitue sa parole vivante à la lettre terne du livre. Le mot, la phrase avec l'idée évoquée, s'impriment fortement dans l'esprit de l'élève et se lient d'une façon intime avec la chose qu'ils représentent. (Lescaze, 1898, pp. XI-XII)

Un plaidoyer envers cette nouvelle méthode et les résultats déjà obtenus par celle-ci que nous retrouvons également dans l'avant-propos du premier ouvrage du vaudois Schacht, intitulé *Deutsche Stunden. Nouvelle méthode d'allemand basée sur l'enseignement intuitif* et publié en 1899. Adressant toute sa reconnaissance au Dr Schild¹⁴, professeur à Bâle, pour l'avoir initié aux principes fondant l'essence même de son manuel, Schacht introduisait ensuite longuement ses lecteurs à la méthode, à travers notamment trois de ses caractéristiques essentielles : la primauté de la pratique orale, pivot de l'enseignement d'une langue vivante,

13 Voir tableau 6 au chapitre 3.

14 Professeur à Bâle, Schild avait conçu un cours de français langue étrangère en deux volumes, intitulé *Elementarbuch der französischen Sprache* (1894) et pour lequel, sur le modèle des illustrations de Hölzel, il avait composé ses propres tableaux en concordance avec ses propres exercices (Schacht, 1900, p. 528).

l'abstraction de tout exercice de traduction et le principe de l'induction pour l'assimilation des règles grammaticales.

Ces premiers manuels romands, destinés à l'enseignement secondaire, allaient bientôt devenir des séries, les deux auteurs publiant après coup des suites afin de couvrir l'ensemble du cursus¹⁵. Tous, y compris ceux du primaire mentionnés précédemment, furent officiellement adoptés par le DIP, vaudois dans le cas des ouvrages de Schacht, genevois pour ceux de Lescaze. Déjà perceptible au cours de la période précédente, le rôle investi de l'État au sujet des manuels scolaires voués à être utilisés dans les différents établissements publics se trouvait ici confirmé. En effet, outre le processus d'adoption reposant toujours sur l'examen d'une commission, il pouvait également intervenir activement en ce qui concernait les modifications à apporter au fil des rééditions. Tel fut le cas du *Lehrbuch* de Lescaze qui, après quelques années d'utilisation au Collège et à l'ESJF de Genève, fut sujet à de nombreuses critiques¹⁶ émanant du corps enseignant, au point d'envisager un changement de manuel. Finalement, décision fut prise par le Président du DIP de demander à Lescaze la refonte de son manuel, en prenant en compte les remarques formulées et en se basant sur un nouveau plan élaboré par une commission formée d'enseignants d'allemand actifs au Collège et à l'ESJF¹⁷. Dans d'autres cas, l'État, selon ses besoins, fut également amené à mandater les auteurs pour l'élaboration de nouveaux manuels. Ainsi, en 1901 parut un nouvel ouvrage de Schacht, sorte de résumé de ses *Deutsche Stunden* et intitulé *Deutsches Sprachbüchlein nach den Grundzügen der Anschauungsmethode für die Primarschulen*, lequel avait découlé d'une demande du DIP vaudois, soucieux de disposer

15 Le *Lehrbuch* de Lescaze comptera en tout trois volumes et les *Deutsche Stunden* deux tomes.

16 Parmi les reproches adressés à ce manuel au sein d'un rapport datant du 20 janvier 1905, un nombre insuffisant de matériaux pour couvrir trois années d'études consécutives, une uniformité trop grande dans la conception, un manque de graduation quant aux difficultés, l'absence de tout morceau littéraire capable d'éveiller l'intérêt des écoliers, enfin le manque d'un dictionnaire allemand-français empêchant tout travail individuel de la part de l'élève (AEG 1985 va 5.3.5).

17 Ce fut de cette initiative qu'était née l'idée de transformer le *Lehrbuch* en un cours de trois volumes.

d'un ouvrage pour l'enseignement de l'allemand à l'école primaire¹⁸. A Genève, notons une initiative similaire mais pour l'enseignement secondaire, le DIP demandant à Lescaze d'élaborer un condensé de son *Manuel pratique de langue allemande* à l'adresse des élèves des écoles professionnelles, lequel paraîtra en 1908 sous le nom d'*Abrégé du manuel pratique de langue allemande*¹⁹. Aussi remarquons-nous que ces ouvrages étaient désormais conçus plus systématiquement en vue d'un public scolaire spécifique (primaire, secondaire, enseignement professionnel). Un procédé découlant du développement progressif des systèmes scolaires cantonaux à travers notamment la différenciation des filières du post-primaire²⁰, et qui s'appliquait, de fait, également aux manuels d'autres disciplines. Pour ce qui est du lieu d'utilisation de ces manuels, aucun changement n'intervint au cours de cette période, les ouvrages élaborés à Genève étant presque exclusivement utilisés à l'échelle de ce canton. Quant à ceux de Schacht, ils furent en usage dans les établissements vaudois mais aussi dans les écoles du canton de Fribourg qui, comme pour la période précédente, se reporta en grande partie sur les manuels d'allemand produits par son voisin.

Ces différents manuels désormais présentés, il convient d'en synthétiser la structure et les contenus. Toutefois, avant d'entrer dans leur matière proprement dite, précisons d'abord que, selon les principes de la nouvelle méthode suivie par Lescaze et Schacht, l'appréhension de la langue allemande dépassait – dans les premières phases d'apprentissage du moins – la simple utilisation du manuel, nécessitant une participation soutenue du maître, cela même avant le moment où les élèves allaient être amenés à prendre possession de l'ouvrage dédié à cette étude. Ainsi, Schacht, dans le premier volume de ses *Deutsche Stunden* recommandait :

Le maître s'est pourvu des objets qui sont traités dans la première leçon. Ces objets sont : le crayon d'ardoise, le crayon, le porte-plume, le cahier, le livre. Il est bon d'en avoir plusieurs de la même espèce et dans les couleurs principales, telles que rouge, bleu, jaune, vert. Le maître a quitté sa

18 Rappelons, à ce sujet, que l'allemand était enseigné dès 1875 de manière facultative dans les écoles primaires lausannoises.

19 Lettre de A. Lescaze au Président du Département de l'instruction publique du 14 janvier 1912 (AEG 1985 va. 5.3.41).

20 Voir chapitre 2.

place au pupitre, il est devant les bancs de la salle ; en général les leçons ne lui permettent pas de s'immobiliser sur sa chaise ; il faut qu'il entre en rapports directs avec toute la classe par la voix et par le geste ; il lui faudra souvent se dépenser en action autant qu'en paroles. (Schacht, 1899, p. VI)

Cet extrait illustre pleinement le principe de *l'intuition directe* que Puren (1988), en se référant aux paroles d'Émile Simonnot, auteur d'une étude sur la méthode directe parue en 1901 dans la *Revue pédagogique*, définissait comme le procédé, actif durant la première période d'enseignement et agissant sur des choses réelles que les élèves pouvaient observer dans le milieu même où ils se trouvaient, en prenant notamment comme matière la classe et le matériel scolaire (p. 94). Cela s'apparentait à la *leçon de choses*²¹ – terme d'ailleurs revendiqué par Schacht dans sa préface de 1899 pour l'étude des formes du langage – consistant à l'apprentissage combiné d'une chose et d'un mot. Cette intuition directe se basant d'abord sur des objets réels se prolongeait ensuite à travers des images ou des tableaux, qui pouvaient être affichés en classes mais aussi reproduits au sein même des livres d'enseignement. Ainsi, extrêmement rares, voire inexistantes, dans les manuels des générations précédentes, les illustrations se firent une place dans certains de ces ouvrages issus de cette nouvelle méthodologie. Tel était le cas de la première partie des *Deutsche Stunden* de Schacht ainsi que de la seconde partie du *Lehrbuch* de Lescaze, au sein desquels plusieurs morceaux décrivant tels être vivants ou tels objets y trouvaient leur pendant visuel.

21 Toutefois, comme le note Puren (1988), cette leçon de choses, dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, s'apparentait davantage à une « leçon de mots », les choses et leurs noms étant supposés déjà être acquis dans la langue maternelle (p. 94).

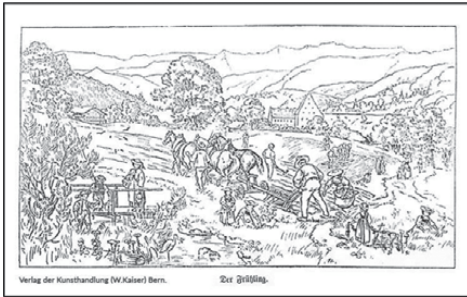


Schacht (1899), p. 74



Lescaze (1900), p. 40

Dans cette même logique, plusieurs de ces manuels intégrèrent en leur sein des tableaux illustrés, représentant notamment les quatre saisons, ceux d'Hölzel pour Schacht, Lescaze optant, quant à lui, pour des gravures similaires qui provenaient d'une maison d'édition bernoise. Une étude sur la base de ceux-ci qui devait, selon Lescaze (1898), suivre une marche bien précise et rigoureuse :



« Suivant toujours la même méthode, le maître montrera, par exemple, la cigogne (tableau du printemps). Au moyen de questions habilement posées, il arrivera à en obtenir la description complète, puis continuera par la lecture d'un morceau en rapport avec ce qui vient d'être étudié » (p. XIV)

S'ils étaient ordonnés de manière différente selon les manuels, la plupart de ceux-ci se composaient néanmoins d'unités textuelles semblables qui se succédaient au fil des leçons. Chacune d'entre elles se structurait ainsi autour d'un ou plusieurs morceaux dont la première lecture et explication revenait au maître afin que les élèves soient d'emblée sensibilisés à une bonne prononciation. À côté de ces textes, figuraient plusieurs types d'exercices (questions, exercices de conversation et de répétition, etc.), tous voués à être résolus oralement et excluaient tout principe de traduction.

Folgende Fragen zu beantworten :

1. Hans, kennst du einige Metalle ? 2. Was für Metalle ? 3. Haben die Menschen das Eisen immer gekannt ? 4. Was brauchen Sie, als sie das Eisen noch nicht kannten ? 5. Was wird mit dem Eisen gemacht ? mit dem Stahl ? 6. Welches sind die beiden kostbarsten Metalle ? 7. Was wird aus Silber und Gold verfertigt ? 8. Kann man Silber und Gold entbehren ? 9. Was legst du auf diesen marmornen Tisch ? 10. Was liegt auf diesem marmornen Tisch ? 11. Welchem nützlichen Haustier verdanken wir unsere wollenen Strümpfe und andere Kleidungsstücke ? 12. Ist das Blei ein leichteres oder schwereres Metall als das Eisen ?

Aufgabe. Mettez le verbe à la personne voulue.

1. Ich sprech—; du lies—; die Schülerin lern—; der Lehrer sprich— und frag—; der Lehrer und die Lehrerin sprech—. Wir spr—. les—, schreib—; ihr sprech— und les— auch. Die Schüler schreib—, lies— und antwort—. Der Schüler lern—, er schreib— und les—. Ihr antwort—, lern—, les—, schreib—. Sie frag—, lies—, sprech—.

2. Placez le pronom : — schreibe, — liesest, — liest, — lesen, — antwortet, — spricht, — fragt, — fragen, — sprichst, — lernt, — fragst, — fragen, — lernst, — schreibt, — lehre, — lese, — thust, — thue, — thut.

Fertige Sätze : Verbessert die Fehler! Schreibt die fehlerhaften Sätze ab !

Schacht (1901a), p. 10

Alors que c'était par le biais de ce genre d'activités et des exemples qu'étaient censées découler tout naturellement les règles grammaticales, chacun de ces manuels contenait néanmoins une ou plusieurs parties dédiées à la grammaire proprement dite, souvent en fin de leçon. En effet, Schacht et Lescaze, bien que se revendiquant de la méthode directe, inclurent, dans leurs ouvrages respectifs, bon nombre de principes de l'enseignement grammatical, des concessions à son encontre qui tendront d'ailleurs à croître au fil des rééditions. Ils adoptèrent ainsi ce qu'Extermann (2013) nomme une « approche rationnelle de la grammaire » (p. 329), qui permettait à la discipline de conserver les acquis obtenus depuis l'introduction de son étude au sein des différents établissements d'instruction publique :

En parvenant à faire concorder grammaire et thème, les maîtres d'allemand avaient réussi à donner à leur enseignement une forte charpente disciplinaire, d'une part vers l'extérieur, par une comptabilité avec les autres disciplines du plan d'études, et d'autre part vers l'intérieur, par une structuration du cursus. Il ne pouvait être question de renverser totalement cette patiente construction. (Extermann, 2013, p. 329)

En traitant des ouvrages des générations précédentes, nous avons vu que, parallèlement à la publication de manuels de grammaire, étaient également apparus de nouveaux livres de lecture. Qu'en fut-il à l'heure de la méthode directe ? A l'échelle de Genève, ce fut également Lescaze qui se chargea de la conception d'un ouvrage plus spécifiquement dédié

à cette part de l'enseignement. Il ne s'agissait pas d'un livre de lecture au sens strict du terme, dans la mesure où celui-ci, constituait la troisième et dernière partie du *Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache*. Paru en 1905 et s'intitulant *Lehr- und Lesebuch für den Unterricht in der deutschen Sprache*, cet ouvrage contenait une série de morceaux variés (contes, fables, anecdotes, récits historiques, descriptions géographiques) et tirés le plus souvent d'auteurs. Si tous les textes rassemblés dans ce livre se voulaient, selon les mots de l'auteur, « tout à la fois instructifs, intéressants et appropriés à l'âge des élèves » (Lescaze, 1905, p. 5), ils étaient également voués à servir d'exercices oraux et écrits que le maître pouvait varier à son gré. Pour autant, Lescaze (1905) s'était attaché à montrer en quoi ceux-ci pouvaient consister par l'illustration d'un exemple, appliqué à un récit de Lessing, le premier morceau de ce recueil intitulé *der sterbende Löwe*, afin de souligner « tout le profit que l'on pouvait tirer de ces exercices » (p. 5).

Erklärungen zu dem obigen Stücke.

Kraftlos = ohne Kraft; dieser Baum hat keine Früchte: er ist fruchtlos. Ein alter und kranker Löwe ist kraftlos; ein junger Löwe ist kraftvoll, kräftig, rüstig. Heimatlos, brotlos, mittellos.
 Die Höhle; hohl = vertieft, was einen leeren Raum in sich schliesst.
 Zum Beispiel: in der hohlen Hand; hohle Blume, Kugeln, Nüsse.
 Die Höhle ist ein hohler Raum in der Erde; die wilden Tiere haben Höhlen. Die Nasenhöhle, die Ohrenhöhle, die Mundhöhle, die Augenhöhle.

Fragen. — Wo befand sich der Löwe? In welchem Zustande lag er vor seiner Höhle? Warum lag er kraftlos und dem Tode nahe?

Grammatik. — Indiquer les trois formes caractéristiques (N., G. sing., N. pluriel) des substantifs contenus dans ce morceau. Infinitif, imparfait et passé défini des verbes irréguliers.

Erzählung: Der sterbende Löwe. *Inhalt:* 1. Die Freude der Tiere über das nahe Ende des Löwen. 2. Die Beleidigungen (Kränkungen), die die fünf ersten Tiere dem Löwen zufügen. 3. Das edelmütige Verhalten des Pferdes.

Lescaze (1905), pp. 8–11

À la lumière de ces extraits tirés de l'exemple présenté par Lescaze, nous voyons que les activités attendues à partir de ces différents textes étaient nombreuses : les mots du morceau en question étaient d'abord expliqués en allemand, à l'aide de synonymes ou d'exemples, puis les élèves répondaient à des questions sur ce même texte, avant de passer à des exercices grammaticaux et de terminer par un récit oral ou écrit reprenant un ou plusieurs aspects de la lecture effectuée. Dans ce cadre, la conversation restait encore étroitement liée à la lecture de textes. Toutefois, par rapport aux manuels de la génération précédente, elle recourait davantage à des thématiques du quotidien, se rapprochant ainsi de son usage social.

Les activités proposées par Lescaze montraient donc que l'usage de ce livre dépassait le strict cadre littéraire. Un constat qui s'appliquait également à un ouvrage de Schacht qui, après la publication des trois manuels déjà évoqués, s'était également adonné à la conception d'un livre de lecture, intitulé *Erstes Lesebuch, Premières lectures allemandes* et publié en 1904. Une initiative qui, comme le mentionnait la préface, avait découlé d'une demande émanant des enseignants eux-mêmes. Pour la sélection et l'agencement des morceaux figurant dans cet ouvrage, Schacht déclarait s'être basé sur le principe de *concentration*. Que fallait-il précisément comprendre par ce terme ? Pour nous éclairer, citons un article paru dans *l'Éducateur*, au sein duquel était présenté ce nouveau *Lesebuch* et où son auteur²² vantait les mérites d'un tel procédé :

C'est sans doute ce qui a engagé M. Schacht à grouper un assez grand nombre de morceaux d'après le principe de concentration. On en connaît les avantages : des sujets analogues utilisent un vocabulaire analogue ; on peut donc se contenter de lire et d'étudier à fond l'un des morceaux développant la même idée ; une lecture courante des autres, favorisée par l'analogie du vocabulaire, est suffisante. (E. B., 1904, pp. 455–456)

Classés de la sorte, soit en quatre parties distinctes (*Gemischte Stücke, Fabeln, längere Prosastücke, Gespräche und kleinere Theaterszenen*), ces différents morceaux étaient ainsi voués à consolider et enrichir le vocabulaire de l'élève déjà acquis par le biais des autres manuels de Schacht. La méthode préconisée pour l'usage de ce livre de lecture était, du reste, sensiblement la même que celle s'appliquant aux autres ouvrages, le maître étant premièrement invité à lire le nouveau morceau, puis à l'expliquer, phrase après phrase en allemand et enfin éventuellement à le traduire si cela s'avérait nécessaire. D'autres éléments suggérant une prédominance des considérations pédagogiques sur des vertus strictement littéraires étaient encore perceptibles au sein de ce manuel. Ainsi, à l'inverse des livres de lecture de la génération précédente, aucune notice biographique ne figurait sur les auteurs – allemands pour la plupart – des extraits sélectionnés par Schacht.

22 L'auteur de cet article signant simplement par ses initiales E. B., cela nous laisse à penser qu'il s'agissait d'Ernest Briod, professeur d'allemand et d'anglais et dont nous allons bientôt largement reparler, dans la mesure où ce seront ses propres manuels qui allaient remplacer ceux de Schacht.

Si chaque texte était bien accompagné de notes, celles-ci consistaient en « un riche répertoire de locutions, de tournures particulières et de formes grammaticales » dont l'exposition allait permettre à l'élève « de grouper dans sa mémoire les phénomènes du langage sur lesquels il s'habituerait à porter son attention » (Schacht, 1904, p. 5). Au sujet de son choix de doter cet ouvrage d'un certain nombre de notions grammaticales, l'auteur tint à s'en expliquer dans l'avant-propos, en rappelant notamment sa pleine inscription au sein de la nouvelle méthodologie :

Nous ne croyons pas avoir dérogé aux principes de la méthode directe en pourvoyant d'annotations les morceaux de lecture. Souvent, ces notes sont rédigées en allemand et une note spéciale indique, dans bien des cas, le parti qu'on peut tirer du texte au point de vue des idées et dans l'intérêt de la conversation. Nous n'avons jamais cru devoir bannir de notre méthode les secours que peut offrir une culture grammaticale, ni les ressources qui peuvent y conduire. Pour que l'interprétation des morceaux se fasse bien dans l'esprit de la nouvelle méthode, nous nous permettons de rappeler les conseils contenus dans l'Introduction du Cours inférieur des *Deutsche Stunden*. (Schacht, 1904, p. 5)

Alors que des notes de nature grammaticale figuraient donc dans la première version de ce livre de lecture, elles furent néanmoins supprimées au sein de la deuxième édition, parue en 1908, Schacht expliquant que l'expérience avait « prouvé qu'elles pouvaient disparaître sans inconvénient » (p. 4). Figuraient par contre toujours des remarques rattachées à chaque morceau, lesquelles fournissaient la traduction de quelques termes mais aussi un certain nombre de germanismes. Un procédé d'ailleurs valorisé par Hübscher quelques années plus tôt dans son plaidoyer pour l'usage de la méthode intuitive dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes, en y abordant la question de la lecture : « De plus, on pourra faire donner l'équivalent des idiotismes étrangers dans la langue maternelle en faisant ressortir la manière de voir des deux peuples » (1897, p. 51).

Si l'enseignement de la grammaire ne disparut donc complètement pas avec l'émergence de la méthode directe et les nouveaux manuels correspondants, nous voyons, à travers ces quelques exemples, qu'il se faisait toutefois moins systématique, attestant par là bien d'une évolution significative quant aux contenus didactiques.

Une évolution tout aussi perceptible en termes de contenus thématiques puisque, suivant eux aussi le principe de l'intuition, leur nature

se modifia en s'axant toujours plus sur la vie quotidienne des élèves, comme l'expliqua Schacht (1899) dans la préface du 1^{er} volume de ses *Deutsche Stunden* :

Ce n'est plus une grammaire dans le sens ordinaire du mot que nous offrons aux élèves, c'est un guide qui doit conduire l'élève à former des phrases [...] à penser pour ainsi dire dans la langue nouvelle sans se faire l'écho d'idées qu'il ne pouvait avoir par lui-même. Voilà pourquoi les sujets sont choisis dans l'entourage de l'élève, voilà pourquoi il est fait abstraction de récits et d'anecdotes ne se rattachant pas directement au milieu dans lequel l'élève vit, pense et agit. Ainsi l'enfant revoit encore une fois tout ce qui lui est cher et familier, l'école – quoi qu'on en dise – la maison paternelle, le jardin, les animaux domestiques avec lesquels il vit dans une intimité parfaite. (pp. III-IV)

Un regard sur la table des matières respective des premiers volumes de Schacht et de Lescaze confirme en effet cette focalisation sur l'environnement proche de l'écolier²³. Par ailleurs, dans la préface de son premier volume, Schacht (1899) mentionnait son ambition visant à « faire assister notre jeunesse aux joies et aux tristesses de la jeunesse allemande » (p. IV) et c'était donc à travers des thématiques universelles pour le public visé, telles que l'école ou la famille, que les élèves étaient supposés s'immerger dans un autre langage que celui de la langue maternelle. Dès lors, les récits historiques jusqu'ici souvent mobilisés dans les livres scolaires d'allemand, au cours de la période précédente, n'eurent plus leur place dans ces nouveaux manuels.

Si les premières leçons se cantonnaient effectivement au cadre de l'école et de la maison familiale, les suivantes laissaient néanmoins place à des contenus plus larges. La progression thématique de ces manuels allant du particulier au plus général, ceux-ci figuraient plus loin dans le cours, parfois encore dans la partie élémentaire et le plus fréquemment dans le cours supérieur. Parmi eux, l'environnement national, abordé principalement sous l'angle géographique. S'axant d'abord presque exclusivement sur les vicissitudes de la vie campagnarde et alpestre, les rééditions de ces

23 Les programmes du primaire genevois soulignaient également la primauté donnée à l'environnement proche de l'élève : « Noms de personnes, d'animaux, de choses, pris dans l'entourage de l'enfant » (Programme de l'enseignement dans les écoles primaires et la classe complémentaire pour les années 1913 à 1920, 1912, p. 22).

manuels élargirent ensuite leurs contenus à des thématiques davantage industrielles et urbaines²⁴ en intégrant les prouesses industrielles du pays (Extermann, 2013, p. 284), comme l'illustre cet extrait où, au paysage pittoresque, étaient jointes les réalisations techniques :

Die französische Schweiz

Die Rhone mit ihren Nebenflüssen und der Doubs bewässern die fruchtbare Gegend, die auch einige schöne Seen besitzt, nämlich : den Genfersee, den grössten der Schweiz, der den Kanton Waadt von Savoyen trennt, den Neuenburgersee, der von den Kantonen Neuenburg, Waadt, Freiburg, Bern umgeben ist. Die grösste Stadt der französischen Schweiz ist Genf; diese Stadt hat eine der schönsten Lagen Europas und ist der Hauptsitz der schweizerischen Uhren- und Bijouteriefabrikation. (Lescaze, 1914, p. 146)

Des contenus relatifs à la patrie helvétique qui se retrouvaient également au sein des livres de lecture, à l'image de celui de Lescaze (1905) contenant toute une partie spécifiquement dédiée à la *Heimatkunde*²⁵ et à l'histoire suisse.

ZWEITER TEIL	
Aus Heimatkunde und Geschichte	
Die Heimat	88
Die Helvetier	89
Vogt Gessler und Werner Stauffacher	90
Ein lustiges Stücklein des Königs Rudolf von Habsburg	91
	Seite
Sitten und Bildung des Schweizervolkes ums Jahr 1500	93
Die Holzschnitzerei des Berner-Oberlandes	95
Karl der Grosse	97
Sils-Maria	99
Der Rheinflall	100

Lescaze (1905)

-
- 24 Dans le cas des manuels de Lescaze, l'intégration de davantage de contenus ayant trait à des thématiques citadines avait découlé d'un reproche formulé par le corps enseignant genevois selon lequel il n'était question que de la vie campagnarde (AEG 1985 va 5.3.5).
- 25 Cette forme d'enseignement, dont le nom, en ce qui concerne les manuels d'allemand romands, apparaissait pour la première fois dans cet ouvrage de Lescaze, n'était toutefois pas nouvelle. Ainsi, comme l'a montré Strübin

Quant aux références à l'étranger, elles se focalisaient principalement sur l'Allemagne, où le processus d'initiation était le même que lorsqu'il s'agissait de la Suisse, le patriotisme en moins. À ce sujet, nous retrouvons aussi bien chez Lescaze que chez Schacht une mise en parallèle de la patrie et de son voisin germanique. Ainsi, dans le premier volume de son *Manuel pratique*, Lescaze (1915), sous forme de dialogues, fournissait respectivement une description flatteuse de la ville de Lucerne ainsi que celle d'Heidelberg en abordant d'abord leur patrimoine naturel (fleuve), puis leur patrimoine construit. Le même procédé était perceptible chez Schacht (1901a) où figuraient successivement deux textes fabriqués, le premier sur la Suisse, le deuxième sur l'Allemagne. Le Rhin, à la fonction de frontière naturelle, constituait le dénominateur commun entre les deux narrations qui débutaient chacune par la description de son tracé. Dans les deux récits, la géographie naturelle était exposée textuellement mais aussi visuellement par des images paysagères, typiques des manuels de la méthode directe. Puis, s'ajoutaient en guise de conclusion, dans le cas de la Suisse, des propos à visée patriotique : « Die Schweiz ist das Vaterland der Schweizer. Jeder Mensch liebt sein Vaterland mehr als die anderen Länder ; er hält sein Land für das schönste » (Schacht, 1901a, p. 110). Si les réalisations industrielles de la Suisse étaient valorisées, en ce qui concernait l'Allemagne, outre sa cartographie, c'était davantage son patrimoine culturel qui était mis en avant, de même que sa configuration politique. Alors que ce dernier aspect soulignait déjà l'altérité vis-à-vis de la Suisse, celle-ci était encore accentuée à travers la comparaison entre le nombre d'habitants de la Suisse, petite nation et de l'Allemagne, grande nation.

(1997), des monographies folkloriques dédiées à tel milieu local ou régional existaient en Suisse, en Allemagne et en Autriche, déjà bien avant que le terme *Heimatkunde* n'apparaisse. Les instigateurs de cet enseignement avaient été des représentants prussiens de l'école pestalozienne, qui estimaient que l'apprentissage devait passer par l'étude d'abord de la maison, puis de la commune, du pays pour en arriver au monde. En Suisse, ce mouvement s'intensifia d'abord autour de 1800 avant d'être freiné par la Restauration de 1815. Il reprit ensuite avec les révolutions de 1830 et la réorganisation de l'instruction publique, notamment sous l'influence de Zschokke. Toujours selon le même auteur, l'appellation *Heimatkunde* apparut pour la première fois en Suisse en 1837, à travers son inscription au sein du plan d'enseignement du canton de Thurgovie.

Les manuels d'allemand issus de la méthode directe se distinguèrent donc clairement de ceux les ayant précédés. Des différences perceptibles au niveau de la méthodologie adoptée mais également en ce qui concerne les contenus thématiques véhiculés : l'idéal universel des Lumières et, avec lui les nombreuses références aux antiquités grecques et romaines, avaient disparu pour laisser place à une pratique pédagogique reposant sur la théorie des cercles concentriques : la petite patrie (la maison, l'école, le village, etc.) d'abord, puis la grande patrie pour arriver finalement au pays de la langue enseignée, l'Allemagne. Une démarche visant donc à promouvoir d'abord l'attachement à une entité locale pour ensuite développer une affection envers le territoire national et au-delà également perceptible dans d'autres disciplines et d'autres contextes, tel que le montre Thiesse (1997b) pour la France, la Scandinavie ou encore les pays germaniques. Aussi, fait intéressant, les promoteurs de la méthode directe, en dépit de son caractère international, s'attachaient-ils en même temps à valoriser le folklore du milieu local, la combinaison de ces différentes échelles n'étant pour eux pas antinomique.

Alors que Lescaze et Schacht avaient été les principaux concepteurs de cours de langue allemande basés sur la méthode directe à l'échelle qui nous intéresse, une autre figure romande, ayant elle aussi promu les bienfaits de cette méthodologie, s'était attelée à en cristalliser matériellement les principes. Ayant dispensé ses conseils à Schacht pour l'élaboration de son *Lesebuch*²⁶, Hübscher avait en effet lui-même été le co-auteur d'un livre de lecture, en collaboration avec le professeur d'allemand vaudois Jean Hoinville. Paru en 1899, il fut utilisé dans plusieurs établissements vaudois, de même qu'à Fribourg, au Collège St-Michel. S'intitulant *Deutsches Lesebuch für höhere Klassen*, ce manuel avait été conçu suite à une demande de la maison Payot qui souhaitait disposer, dans son catalogue, d'un livre de lectures allemandes destinées aux classes supérieures de l'enseignement secondaire. Une initiative reçue positivement par les deux auteurs puisque cette offre, précisaient-ils dans leur préface, avait été l'occasion pour eux de réaliser un projet pensé déjà depuis un certain temps. En effet, si nous nous référons à nouveau au rapport d'Hübscher présenté en 1897, y figure toute une partie dédiée à la lecture qui, dans le cadre de la méthode intuitive, ne pouvait certes

26 Hübscher figurait parmi les personnes remerciées par Schacht, dans la préface de sa première édition, pour « leurs précieux conseils » et avoir revu « la correction des épreuves » (Schacht, 1904, p. 6).

pas constituer l'amorce de l'étude d'une langue étrangère mais qui, au fil des années d'enseignement, n'en était pas moins amenée à occuper une place centrale :

Après avoir exercé la langue étrangère pendant plusieurs années (2 ou 3 ans) au moyen de l'enseignement intuitif, des exercices de grammaire, des travaux écrits, on passera à la lecture proprement dite. Elle formera désormais le centre de l'enseignement, autour duquel se grouperont toutes les autres branches. (Hübscher, 1897, pp. 49–50)

Poursuivant ensuite sa réflexion précisément sur les livres de lecture, Hübscher estimait que les besoins n'étaient pas les mêmes, suivant la discipline concernée. Ainsi, pour ce qui était de l'anglais ou de l'italien dont l'étude, en Suisse romande, débutait à un stade d'études assez avancé, il n'était, à ses yeux, pas nécessaire de disposer d'ouvrages spécialement conçus pour des élèves de langue maternelle française. Un cas de figure qui, par contre, ne s'appliquait pas à l'allemand, lequel devait être une discipline constitutive de la culture générale :

Quant à l'allemand, le cas est un peu différent et il serait fort désirable qu'on rédigeât un livre de lecture qui réponde à tous les besoins. Ce livre, à notre idée, aurait à traiter avant tout des choses telles qu'elles sont en Allemagne et pour nous Suisses, dans la Suisse allemande : l'histoire, la géographie, l'histoire, naturelle, l'industrie, le commerce ; l'histoire de la civilisation, les us et coutumes, les institutions de la nation. Il va sans dire qu'une large place serait faite à la poésie, de tous les genres. Son objet serait de rendre familier l'élève avec les manières allemandes de penser et d'agir, il apprendrait à connaître les pays où on parle allemand ; des cartes et des plans de villes, insérés dans le livre, faciliteraient cette tâche. De plus, le livre de lecture devrait être arrangé de façon à pouvoir accompagner longtemps l'élève dans ses études ; il contiendrait des matières adaptées aux différents degrés d'âge et serait moderne. (Hübscher, 1897, pp. 51–52)

Des principes qu'adopteront Hübscher et Hoinville dans leur manuel publié deux ans plus tard et dont nous retrouvons la valorisation au sein de leur avant-propos, qui rappelait le statut particulier de la langue allemande en Suisse :

Das *Deutsche Lesebuch* soll unsere Schuljugend in die Kenntnis deutscher Art und deutschen Lebens einführen und ihr so die Erlernung einer Sprache

erleichtern, die von dem grössern Teil unsrer Landsleute gesprochen wird. Dem Lehrer glauben wir in unserm Buch eine willkommene Gelegenheit zu bieten, bei Lesung der verschiedenen Stücke häufige Ausblicke auf die deutsche Geschichte, Litteratur, Kultur und Sitte zu thun. (Hoinville & Hübscher, 1899)

L'ambition visant à faire connaître la culture et l'environnement de l'Allemagne et de la Suisse qui se cristallisait à travers le choix des morceaux d'auteurs²⁷ sélectionnés, dont l'ensemble se composait aussi bien de récits portant sur leur histoire et leur géographie que de textes relatifs à leurs représentants les plus renommés (artistes, écrivains, archéologues, hommes politiques, etc.).

4. Goethe als Theaterdirektor. 1—2. (Friedrich)	132
5. Aus Schillers Kindheit. 1—2. (Farnad)	136
6. Auf der Karlschule. 1—3. (mit Illust.) (Wodogram)	139
7. Schillers Eintrittsrede in Jena (Ballste)	143
8. Eine Aufführung der Mäuber in Weimar. 1809. (Rehmann)	144
9. Chamisso's letzter Brief.	146
10. Konrad Eifer von der Vintz	146
11. Die Zaufurarte. (Republikanisches Festsbuch)	148
12. Heileich'schreiben des Bundesrates an Frau S. F. Meyer	150
13. Aus der Schweizerischen Bundesverfassung	151
14. Berlin 1—4. (mit 4 Illust.) (nach Hübscher)	152
15. Die Nationalgalerie in Berlin (mit Illust.) (Bildmann)	159
16. Ein Kaufung nach Potsdam. 1—2.	161
17. Berlin und Preußen.	164
18. München 1—4. (mit 7 Illust.)	168
19. Nürnberg 1—5.	175
20. Rheinlader 1—7. B	182
21. Thüringen 1—5. (mit Illust.) („die Gegenwart“)	194
22. Heinrich Schliemann. 1—3. (Rilchhofer)	199
23. Ein deutscher Buchhändler. 1—4. (Wettelheim)	203
24. Die deutsche Volkspol. 1—3. (Kridelberg)	208
25. Deutschlands Freunde und Feinde. 1—3. (Bildmann)	211

4. Goethe als Theaterdirektor. 1—2. (Friedrich)	132
5. Aus Schillers Kindheit. 1—2. (Farnad)	136
6. Auf der Karlschule. 1—3. (mit Illust.) (Wodogram)	139
7. Schillers Eintrittsrede in Jena (Ballste)	143
8. Eine Aufführung der Mäuber in Weimar. 1809. (Rehmann)	144
9. Chamisso's letzter Brief.	146
10. Konrad Eifer von der Vintz	146
11. Die Zaufurarte. (Republikanisches Festsbuch)	148
12. Heileich'schreiben des Bundesrates an Frau S. F. Meyer	150
13. Aus der Schweizerischen Bundesverfassung	151
14. Berlin 1—4. (mit 4 Illust.) (nach Hübscher)	152
15. Die Nationalgalerie in Berlin (mit Illust.) (Bildmann)	159
16. Ein Kaufung nach Potsdam. 1—2.	161
17. Berlin und Preußen.	164
18. München 1—4. (mit 7 Illust.)	168
19. Nürnberg 1—5.	175
20. Rheinlader 1—7. B	182
21. Thüringen 1—5. (mit Illust.) („die Gegenwart“)	194
22. Heinrich Schliemann. 1—3. (Rilchhofer)	199
23. Ein deutscher Buchhändler. 1—4. (Wettelheim)	203
24. Die deutsche Volkspol. 1—3. (Kridelberg)	208
25. Deutschlands Freunde und Feinde. 1—3. (Bildmann)	211

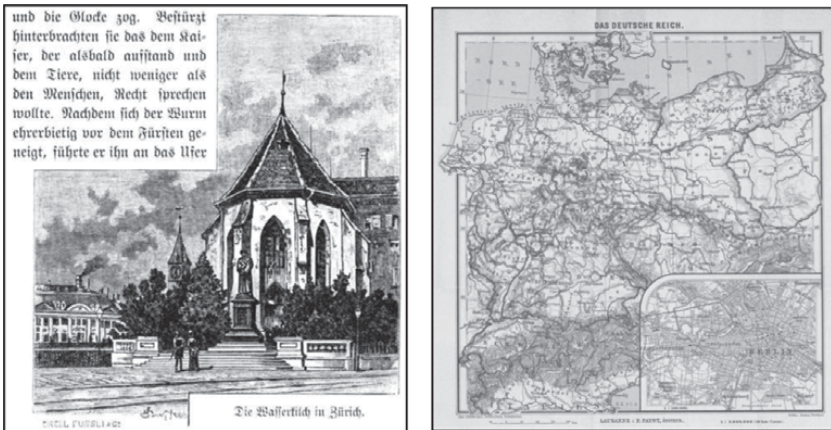
Hoinville & Hübscher (1899)

De longs textes qui, à l'inverse des ouvrages de lecture de Schacht et de Lescage, étaient dénués de toute note relative au vocabulaire ou à la grammaire, car destinés à des élèves plus âgés. Pour autant, ces morceaux n'étaient pas exempts de tout support auxiliaire puisqu'ils étaient régulièrement entrecoupés d'illustrations dont Hübscher, en 1897, avait déjà mentionné les vertus quant à leur utilisation en vue de favoriser la pratique orale de la langue, de même que d'éveiller l'intérêt des apprenants :

27 A l'image des livres de lecture de la génération précédente, ce manuel contenait également des notices biographiques sur les auteurs des morceaux y figurant.

Il va sans dire qu'on ne peut se servir éternellement des images de Hölzel, mais il y a d'autres moyens d'éveiller l'intérêt des élèves. Ainsi les cartes de la Suisse, de l'Allemagne, de l'Angleterre, de l'Italie pourront rendre de grands services et fournir une riche source à des entretiens dans la langue étrangère ; il en est de même des plans de villes²⁸, des tableaux représentant des monuments, des portraits historiques, des peintures ou gravures évoquant tel ou tel fait de l'histoire du pays dont on apprend la langue, etc. (Hübscher, 1897, pp. 42–43)

Là encore, ce discours théorique allait être mis en pratique dans l'ouvrage qu'Hübscher concevra avec Hoinville, lequel contiendra toutes les formes d'illustrations mentionnées dans l'extrait ci-dessus.



Hoinville & Hübscher (1899)

Des illustrations qui, nous l'avons dit, s'étaient faites plus fréquentes avec l'apparition de la méthode intuitive, laquelle s'était également caractérisée par la prédominance accordée à la pratique orale de la langue au détriment de l'enseignement purement grammatical sans pour autant en signer la fin, de même que par la plus grande part assignée à l'objectif

28 Un procédé qui sera notamment repris par Lescaze, mais sous forme écrite, en proposant, dans le premier volume de son *Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache auf Grundlage der Anschauung* (1898), un texte suivi d'un exercice de conversation sur le plan de la ville de Genève.

culturel s'axant désormais plus spécifiquement sur le pays ou la région de la langue enseignée. Pour conclure l'épopée de la méthode directe et des manuels d'allemand romands en étant issus, référons-nous encore une fois à Schacht qui, dans son article de 1900, se risquait à évoquer la pérennité de cette méthodologie alors émergente :

On le voit, la Suisse romande n'est pas restée en arrière, et le mouvement en faveur d'un enseignement plus rationnel et plus naturel des langues étrangères bat son plein. Sans que nous puissions encore juger des résultats, tout fait prévoir cependant que le mouvement en avant ne peut plus être enrayé et que son action, dans tous les cas, aura été salutaire et vivifiante. (p. 528)

Un mouvement qui n'allait en effet pas s'enrayer, dans la mesure où plusieurs de ses principes resteront solidement ancrés à l'enseignement de l'allemand. Pour autant, à l'instar des manuels les ayant précédés, ceux découlant de la méthode directe seront également sujets à un certain nombre de critiques, ayant pour effet l'atténuation ou l'abandon d'autres de ses principes. Aussi les manuels leur succédant porteront-ils la trace de ce compromis.

CHAPITRE 8

AU NOM D'UN ÉCLECTISME PÉDAGOGIQUE (1915–1960)

La synthèse de deux méthodes

En 1915, alors que se tint à Fribourg la réunion annuelle des chefs des DIP cantonaux, un certain Ernest Briod, maître d'allemand aux écoles communales de Lausanne, y présenta un rapport sur une grammaire allemande à laquelle il adressait un premier reproche, formulé de la sorte :

Son manque de variété dans la matière. La première partie traite presque exclusivement de la vie scolaire. La méthode directe exige en effet qu'il en soit ainsi au début ; mais pourquoi rester si longtemps sur ce sujet ? De même, le chapitre du vêtement comprend 15 pages, souvent fort difficiles, et arrête l'élève plus de deux mois ! Il y a là un excès de « Gründlichkeit » qui nuit à l'intérêt¹.

Une critique adressée au cours inférieur des *Deutsche Stunden* de Schacht, alors en usage dans les écoles vaudoises et fribourgeoises. Faisant d'abord référence aux contenus thématiques, Briod voyait néanmoins, en cet ouvrage, des manquements plus larges, parmi lesquels : un nombre insuffisant de devoirs d'application et d'exercices grammaticaux ; la forme adoptée par ce livre s'apparentant davantage à un manuel du maître puisque truffé d'exemples sans utilité pour l'élève ; l'emploi trop précoce des caractères gothiques risquant d'entraver les progrès des apprenants ; enfin, des images qui, bien que présentes en nombre pour illustrer la vie scolaire, se faisaient ensuite trop rares.

1 Rapport sur la grammaire allemande (degré élémentaire) présenté à Fribourg lors de la réunion des chefs des Départements en 1915 (ACV K XIII 274/1).

Si dans le cas de ce rapport, les reproches émis se référaient à un ouvrage en particulier, notons cependant que c'était avant tout la méthode directe, telle qu'elle avait émergé au tournant du siècle, qui était visée, étant déjà sujette à de nombreuses critiques. Ainsi, Puren (1988) – pour la France – relève que les premières remises en question de cette méthodologie, par les professeurs et les méthodologues, apparurent dès la première décennie du XX^e siècle, suite aux bilans tirés de son expérimentation menée dans le premier cycle des études ainsi qu'aux problèmes soulevés quant à son application dans le second cycle. À l'échelle de la Suisse romande, des griefs similaires s'exprimèrent, notamment synthétisés, par les soins du même Briod, dans un article publié en 1922 dans *l'Annuaire de l'instruction publique en Suisse* et intitulé « L'étude et l'enseignement d'une langue vivante ». L'auteur y dénonçait premièrement le raisonnement utopique visant à apparenter cette méthodologie à celle de la méthode dite *naturelle* qui s'appliquait à l'acquisition des premiers éléments de la langue maternelle, de même que l'usage prohibé, dans certains cas, de cette dernière dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère :

Le point de vue métaphysique adopté par les initiateurs de la réforme n'est pas étranger aux mécomptes auxquels nous venons de faire allusion : telle cette loi biogénique qui veut que l'enfant soit un primitif et que son développement connaisse les mêmes étapes successives que le développement de l'humanité elle-même. En soumettant l'enseignement d'une langue étrangère à cette loi – dont nous ne discutons ici ni la réalité, ni l'intérêt – on fit preuve parfois d'une outrance dogmatique qui eût gagné à être tempérée par le sentiment des réalités. La mentalité du collégien de douze ans qui aborde l'étude d'une langue étrangère n'est nullement comparable à celle du petit enfant qui balbutie les premiers sons de la langue de sa mère. Quand certains novateurs bannirent de leurs leçons jusqu'à l'emploi de la langue maternelle, ils se privèrent simplement d'un moyen naturel auquel on ne peut se passer de recourir pour créer la clarté dans l'esprit des élèves [...] Prétendre assimiler la leçon au milieu étranger dont l'élève finirait par acquérir la langue, c'est oublier que le maître et la salle d'école ne sauraient, à eux seuls, remplacer toute l'ambiance étrangère. (Briod, 1922, pp. 93–94)

Briod (1922) déplorait ainsi « une outrance dogmatique », une expression loin d'être anodine, dans la mesure où le professeur vaudois ne condamnait pas l'ensemble des caractéristiques inhérentes à la méthode directe, à laquelle il reconnaissait d'ailleurs plusieurs vertus. Parmi elles, le

procédé intuitif qu'il jugeait efficace pour l'acquisition des mots concrets. Toutefois, il s'empressait d'ajouter qu'un procédé, aussi précieux qu'il soit, « ne [pouvait], à lui seul, constituer une méthode » et que ce dernier n'en était « qu'un moment, essentiel peut-être, mais forcément passager et toujours insuffisant s'il [était] employé seul » (p. 95). Au sein de ce même article, il revenait également sur la méthode dite *traditionnelle* ou *grammaticale* pour en démontrer les mérites, de même que les limites. À travers cette logique se dessinait progressivement le cœur de son propos reposant sur le rejet, dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes, de toute méthode exclusive. Une position qu'il légitimait par le principe de diversité. Une diversité qui s'appliquait d'abord aux différentes langues vivantes dont l'apprentissage pouvait se révéler soit analytique soit synthétique, puis aux élèves eux-mêmes : « Les élèves, enfin, offrent tant de variétés d'aptitudes ! Toute méthode exclusive ne peut convenir qu'à des types exceptionnels. Plus une méthode sera éclectique, plus elle aura de chances de répondre aux besoins de la généralité » (Briod, 1922, p. 97).

Une méthode *éclectique* ou *rationnelle*, comme il la nommait encore, tel était donc ce que prônait Briod, à l'instar d'autres voix ayant remis en cause la méthode directe intégrale, notamment en France où s'était élevé ce même appel en faveur d'un éclectisme méthodologique, à travers l'adoption d'une méthode dite *mixte* ou *mi-directe mi-grammaticale* (Puren, 1988). Si, dans son article, le professeur vaudois n'usa pas de ces deux dernières appellations, l'idée était néanmoins bien la même lorsqu'il appelait de ses vœux un enseignement se voulant la synthèse des diverses formes que celui-ci pouvait prendre en fonction de telles ou telles individualités, le meilleur moyen de répondre, selon lui, aux besoins de la généralité. Pour autant, il convenait que cette méthode, aussi éclectique qu'elle soit, repose sur des bases solides, émanant notamment de l'expérience et de recherches pédagogiques. Des bases que Briod (1922) s'attacha à définir plus précisément en commençant par revenir sur le but de l'étude d'une langue vivante dans le cadre strict de l'école, lequel était « à la fois pratique et culturel ou éducatif » (p. 98). L'auteur considérant que le milieu scolaire ne pouvait se substituer à l'immersion dans le pays étranger, la finalité pratique se devait de rester un objectif limité bien que précis, à travers l'assimilation par l'élève d'un vocabulaire à la fois varié et concret, nécessaire pour la compréhension et la formulation d'idées simples. C'était alors, dans ce cadre, que l'intuition avait toute sa place. Pour autant, l'école, en matière d'enseignement

des langues vivantes, ne pouvait, à ses yeux, se limiter au développement restreint de ce but pratique et était également vouée à parfaire les moyens intellectuels de l'élève, profitant à la formation de son esprit et à l'éducation de son jugement. Pour ce faire, il convenait qu'intervienne en même temps une initiation à la grammaire, à travers non pas une étude théorique menée préalablement à toute autre considération mais par le biais « d'un enseignement vivant, pédagogiquement construit » (Briod, 1922, p. 98), associant étroitement les nouvelles notions grammaticales aux idées et aux mots en cours d'apprentissage. Ainsi, selon lui, c'était la poursuite de cette double finalité, pratique et intellectuelle, qui formait la base de l'étude d'une langue vivante dans le cadre scolaire, par conséquent, plus complète que le procédé visant à apprendre l'idiome en immersion dans le pays en question :

Dans l'établissement de cette base éducative, aucun séjour à l'étranger ne peut remplacer l'école. Sans la base théorique, pratique et éducative que donnent de bonnes leçons, le langage de nos enfants placés en milieu étranger reste informe et fragmentaire. À moins d'un séjour de plusieurs années dans un milieu cultivé, ils n'en rapportent que de vagues aptitudes et de très vagues notions que le temps et le manque d'exercice ont tôt fait d'effacer. L'empreinte que laisse une étude scolaire bien faite dure au contraire autant que la vie. (Briod, 1922, pp. 98–99)

Finalement, l'enseignement d'une langue à l'école était encore doté d'un but plus lointain, mais ô combien précieux, lequel venait couronner cette étude scolaire bien faite :

Notre élève, qui aura quitté depuis longtemps les classes élémentaires, verra s'ouvrir devant lui les portes d'un palais magnifique, dont il n'aura plus qu'à gravir les degrés, et dans lequel il marchera d'étonnement en étonnement : ce palais c'est l'édifice aux multiples arcades d'une littérature nouvelle dont il pourra pénétrer les secrets, et à laquelle il demandera l'enrichissement de son esprit et de son cœur. (Briod, 1922, pp. 100–101)

Ces propos illustraient bien l'un des enjeux majeurs de cette méthodologie mixte, soit de faire avancer l'élève dans l'édifice scolaire dont la logique reposait sur une progression « par degrés », les enseignants et l'opinion publique, en période d'incertitude économique, semblant davantage favorables à des principes propices à garantir le passage d'un degré à un autre et moins complexes que ceux relevant de la méthode

directe qui imitait les apprentissages naturels et rendait, par conséquent, la progression moins graduelle et, de fait, plus aléatoire². En outre, à travers l'exposition de cette base éducative, le professeur entendait donc pleinement légitimer l'apprentissage d'une langue vivante dans le cadre scolaire, qui, de par l'association des diverses finalités qu'il servait, était doté de visées plus larges que celles poursuivies par les promoteurs d'une méthode directe intégrale. D'où l'ambition d'user de procédés pédagogiques divers mais qui devaient toujours être guidés selon le principe de l'*intérêt*, central dans le raisonnement de Briod (1922) :

L'intérêt est l'état d'âme indispensable à l'assimilation de connaissances et d'aptitudes nouvelles. Il a sa source dans la curiosité naturelle, mais s'enrichit de nombreux éléments, les uns extérieurs, les autres propres à la personnalité. Le plus important de ces éléments, c'est l'ensemble des notions et des sentiments existants dans l'âme de l'élève ; ce sont les aptitudes qu'il a déjà réussi à s'approprier ; c'est le capital acquis qu'un travail nouveau fera fructifier. (p. 101)

D'abord développé par Johann Friedrich Herbart et ses disciples puis repris par les promoteurs de l'Éducation nouvelle tels que John Dewey, Édouard Claparède et Adolphe Ferrière, le principe de l'intérêt, étroitement relié à celui d'*aperception*³, constituait en effet, selon Briod (1922), « le pivot de l'évolution actuelle en matière d'enseignement » et s'inscrivait pleinement dans la pédagogie active alors en pleine émergence, un mouvement qui ne pouvait rester étranger à l'étude des langues : « Un enseignement des langues qui ignorerait l'école active serait un anachronisme fâcheux » (p. 102).

2 Voir à ce sujet Extermann (2017b).

3 Selon Briod (1922), le principe d'aperception s'apparentait à un phénomène d'attraction naturelle provoquant chez l'élève l'intérêt : « Quand nous ne réussissons pas à 'mordre' à la lecture d'un ouvrage, c'est que le sujet traité nous est par trop étranger, ou que la méthode d'exposition de l'auteur contredit nos habitudes intellectuelles [...] Au contraire, il y a aperception quand la lecture d'un livre, même difficile, nous fait plaisir, et l'intérêt croît dans la mesure où les éléments nouveaux que nous apporte cette lecture s'associent aux tendances parfois obscures et difficilement analysables de notre être psychique » (p. 101).

L'émergence, dans le sillon de l'École active, de cette méthode mixte ou éclectique engendra, tout comme lors de l'adoption de la méthode directe, un renouvellement des manuels d'allemand. Si nous nous sommes arrêtés sur cet article de Briod, particulièrement éclairant en vue de définir les principaux contours de cette évolution pédagogique et méthodologique alors en cours, il convient néanmoins maintenant de remonter quelques années auparavant, soit en 1915, année durant laquelle Briod avait émis un certain nombre de critiques envers les manuels de Schacht. Ne se limitant pas à ce simple réquisitoire, il s'était ensuite attaché à énumérer les conditions qu'était supposé remplir « un bon manuel d'allemand ». Parmi ces prérequis : être varié dans les sujets choisis, de même que dans la forme des leçons et des devoirs ; présenter une alternance continue entre les leçons de grammaire proprement dites et celles ayant trait à la lecture et à la conversation ; ou encore, se structurer à travers une graduation soignée, permettant d'aborder chaque difficulté isolément, avant de l'intégrer parmi les connaissances acquises.

Autant d'éléments exposés théoriquement dans ce rapport mais qui, au vu de la temporalité, semblaient déjà être en voie de réalisation pratique puisqu'à la fin de cette même année 1915, allait paraître le premier manuel de Briod, publié par la Librairie Payot et intitulé *Cours élémentaire de langue allemande*. Dans sa préface, l'auteur décrivait d'ailleurs son ouvrage à travers les mêmes caractéristiques que celles exposées quelques mois plus tôt à Fribourg. Ambitionnant, sur la base de sa longue expérience de professeur d'allemand en Romandie, de proposer aux apprenants un manuel facilitant leurs premiers pas dans l'étude de l'allemand, « particulièrement difficile pour des élèves de langue française », il revenait sur les avancées réalisées par la méthode directe, tout en pointant ses limites, parmi lesquelles une trop grande focalisation sur les leçons orales. D'où l'adoption d'une méthode éclectique, telle qu'il la théoriserait plus précisément dans son article de 1922, et qui, dans cet avant-propos, était déjà revendiquée :

Pour parler le langage des pédagogues, il s'agissait donc, dans notre intention, de combiner la méthode dite des « milieux » (*Anschaungskreise*) avec celle des cercles concentriques, et de compléter la méthode intuitive par certains exercices très utiles relevant plutôt de la méthode traditionnelle. En effet, si la méthode directe est seule indiquée pour l'étude du vocabulaire concret, elle est impuissante à assurer la compréhension des mots abstraits et

celle de nombreuses tournures de phrases qui restent inintelligibles à l'élève sans l'aide de la langue maternelle. (Briod, 1915, pp. IV-V)

Une synthèse entre deux méthodes également d'emblée perceptible au regard de la table des matières de cet ouvrage, chaque leçon associant un sujet intuitif à un sujet grammatical, le tout couplé à des exercices d'application.

TABLE DES MATIÈRES				
Leçons	Pages	Sujet intuitif	Sujet grammatical	Exercices
1	1	Schulsachen	Article défini; les 3 genres. Négation	1 à 4
2	2	Farben	Adjectifs qualificatifs. Pro- noms de la 3 ^e personne.	5 à 8
3	4	Formen	Invariabilité de l'adjectif attribut	9 à 14
4	6	. . . . .	Art. défini et art. indéfini.	15 à 17
5	8	Schulgeräte	Formation des questions.	18 à 20
6	9	Erste Zahlen	Pluriel des subst. connus.	21
7	12	. . . . .	Déterminatifs démonstra- tifs et interrogatifs	22 à 25
8	15	. . . . .	Numération jusqu'à 100	26 et 27
9	16	Personen	Présent du verbe sein	28
10	18	. . . . .	kein	29 et 30
11	20	. . . . .	Adjectifs possessifs. Verbe haben	31 et 32
12	22	. . . . .	Formation du présent	33
13	24	Buchstaben, Wörter, Sätze	Nominatif et accusatif	34 et 35
14	28	. . . . .	id.	36 à 39
15	30	Das Zimmer . . . . .	. . . . .	40 à 43









Briod (1915), p. 214

De même, un tel compromis se retrouvait dans la structure interne d'une leçon, incluant à la fois des procédés directement inspirés de la méthode directe, tels que l'intuition indirecte exercée à l'aide d'illustrations, ainsi que des éléments que cette même méthode avait, en grande partie, proscrits, tels que l'usage de la langue maternelle, tant dans l'explication des règles grammaticales que dans la traduction littérale des mots étrangers⁴.

4 Ce manuel contenait également l'activité phare de la méthode traditionnelle, soit le thème. Un choix expliqué dans l'avant-propos : « Quelques personnes trouveront peut-être que c'est là un recul fâcheux ; mais la conception que nous avons du thème n'est pas celle de l'ancienne école. Nous ne le surchargeons pas de mots nouveaux ; nous y voyons simplement un moyen de contrôle permettant au maître de s'assurer que les

2. Lektion zwei = zweite Lektion.

Farben.

			
schwarz	weiß	rot	blau
			
gelb	grün	grau	braun

Übung 7.

Affirmation et négation. Phrases types :

Ist der Bleistift braun? — Ja, der Bleistift ist braun.
Ist der Bleistift schwarz? — Nein, der Bleistift ist nicht schwarz; der Bleistift ist braun.

Fragen. Ist das Heft blau? Ist das Heft rot? Ist die Kreide schwarz? Ist das Buch gelb? Ist die Mappe blau? Ist der Schulsack grau? Ist das Lineal rot? Ist das Gummi grün? Ist die Feder gelb? Ist die Schiefertafel weiß? Ist der Kasten schwarz?

Übung 8.

Remplacement du nom par un pronom. Phrases types :

Wie ist der Bleistift? — **Er** ist braun.
Wie ist das Heft? — **Es** ist blau.
Wie ist die Kreide? — **Sie** ist weiß.

Règle: Un substantif masculin peut être remplacé par le pronom *er*, un substantif neutre par *es*, un substantif féminin par *sie*.

die Farbe — la couleur wie — comment ?

Briod (1915), pp. 2–3

Les extraits ci-dessus illustrent également l'usage du *procédé par cercles concentriques*, démarche revendiquée par Briod dans sa préface et explicitée plus tard au sein de son article de 1922 :

Avec la concentration, nous revenons à un principe de méthodologie générale applicable en toutes circonstances. De quoi s'agit-il en somme ? D'éviter à nos élèves la dispersion de l'esprit à laquelle notre existence fiévreuse d'adultes nous condamne trop souvent ; d'empêcher que des impressions contradictoires ne viennent s'effacer réciproquement ; de faire en sorte, au contraire, que toute impression nouvelle contribue si possible au renforcement de celle qui l'a précédée. Une concentration intelligente n'est autre chose que du taylorisme scolaire ; c'est l'un des aspects de l'économie des forces en matière d'éducation. (pp. 109–110)

Ainsi, dans le cas précis de cette leçon, les nouveaux mots exposés tournaient autour d'un centre d'intérêt commun, les couleurs, dont l'usage permettait d'aborder une nouvelle règle grammaticale bien précise, à savoir les adjectifs qualificatifs. Par ailleurs, les exercices d'application, outre ces nouvelles notions, mobilisaient exclusivement des termes présentés dans la leçon précédente, consacrée aux objets d'une salle de classe (*Schulsachen*).

difficultés étudiées ont été vaincues et de varier la forme des devoirs » (Briod, 1915, p. VI).

Alors que les 48 premières leçons s'attachaient respectivement, selon ce même principe, à présenter un sujet intuitif couplé à une nouvelle règle grammaticale, les unités suivantes étaient rassemblées sous l'appellation *Zusammenhängende Lesestücke* et faisaient office de révision générale du programme déjà assimilé. Une partie qui remplissait encore l'une des conditions posées par Briod dans sa préface, soit celle visant à ce que « les difficultés essentielles soient reprises à intervalles plus ou moins longs, dans le but de ne pas permettre l'oubli » (p. IV). À l'inverse des leçons précédentes, cet ensemble, constitué d'une série de textes agrémentés d'illustrations, présentait une trame thématique se centrant principalement sur un personnage fictif, un jeune paysan dénommé Fritz. Ainsi, les élèves, au fil des récits, étaient amenés à suivre l'itinéraire de ce protagoniste, en passant par sa scolarité, son environnement familial jusqu'à sa vie de jeune citoyen adulte. Une pratique didactique qui n'avait rien du hasard et qui avait été adoptée en vue de servir ces fameux procédés ayant trait à l'intérêt et à l'aperception, tel que l'expliqua Briod (1922), au sein de son article rédigé quelques années plus tard :

Les récits indépendants les uns des autres augmentent donc le nombre des mots de passage aux dépens des mots fondamentaux. Pour maintenir l'unité de l'intérêt, rendre plus solide la base aperceptive et faciliter l'acquisition du vocabulaire, il est avantageux de grouper un ensemble de faits autour du même personnage, qui devient ainsi le centre autour duquel gravitent les associations. (p. 122)

Ce *Cours élémentaire de langue allemande* n'allait pas rester longtemps une œuvre isolée puisque, dès 1916, Briod publia un deuxième volume, intitulé *Cours de langue allemande II* et conçu cette fois en compagnie de Jacob Stadler, alors professeur d'allemand à l'École supérieure de commerce de Lausanne⁵. Destiné à constituer la suite du *Cours élémentaire*, cet ouvrage restait fidèle aux principes adoptés dans le premier volume, soit la valorisation du procédé intuitif, tout en n'excluant pas l'aide que

5 Avant d'occuper ce poste où il donnait également des leçons de sténographie, Stadler avait enseigné dans de nombreux établissements. Commentant sa carrière à Neuchâtel d'abord à l'école primaire, puis à l'ESJF, au Collège classique et à l'École de commerce, ce fut finalement en 1906 qu'il s'établit dans le canton de Vaud (Extermann, 2013, p. 112).

pouvait apporter l'usage de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère, un recours, à ce stade, d'autant plus nécessaire que les formes à acquérir devenaient plus difficiles, de même que le vocabulaire moins concret. Finalement, en 1918, les deux professeurs complétèrent ce cours de langue par le *Cours de langue allemande III*. Se voulant le complément de l'étude grammaticale initiée dans les cours élémentaire et intermédiaire, ce volume était, en outre, doté de plusieurs textes, questionnaires et d'exercices supplémentaires voués soit à une révision de la grammaire, soit à une extension du vocabulaire. Chaque leçon s'initiait à l'aide d'un texte, l'objectif de ce troisième ouvrage étant de « faciliter le passage de la langue d'étude, forcément quelque peu artificielle, à la langue littéraire et complète » (Briod & Stadler, 1918, p. 3). Dans cette même logique visant à amener progressivement les élèves vers ce que Briod nommera, dans son article de 1922, les « portes d'un palais magnifique », soit celui de la littérature, ce manuel contenait ainsi bon nombre de textes tirés d'auteurs.

Ce cours de langue allait être utilisé dans plusieurs établissements scolaires vaudois et fribourgeois (Collège classique, Collège scientifique, Collège St-Michel, ESJF des deux chefs-lieux cantonaux) et ainsi remplacer progressivement les manuels de Schacht. À Genève⁶, par contre, les ouvrages de Lescaze se maintinrent plus longtemps et ce ne sera qu'à partir des années 1930 qu'ils furent remplacés par de nouveaux manuels, élaborés par le professeur d'allemand Léopold Rochat et sa femme Anne Lohmann. Également issus de la méthode mixte, nous ne nous arrêtons pas ici davantage sur ces ouvrages, dans la mesure où nous y reviendrons largement lorsque nous traiterons des phénomènes d'emprunt perceptibles au sein des manuels scolaires d'allemand romands.

Si, au cours de cette période, le canton de Genève connut un renouvellement de manuels plus tardif, notons qu'en ce qui concerne la publication de nouveaux livres de lecture, il n'en fut pas de même. Ainsi, dès 1917, parut un ouvrage intitulé *Lesebuch zur Einführung in die deutsche Literatur*, conçu par les genevois Manfred Schenker, professeur au Gymnase, et Otto Hassler, enseignant à l'ESJF. Rassemblant des textes tirés

6 Tel que l'atteste un courrier de l'éditeur Payot adressé en 1917 au DIP genevois, les manuels de Briod et de Stadler furent proposés à l'usage des écoles genevoises, sans que cela ne se concrétise néanmoins (AEG 1985 va 5.3.83).

d'auteurs et destinée aux classes supérieures des collèges romands, au sein desquelles il n'était possible de lire des œuvres entières de poètes, cette chrestomathie était vouée à initier les élèves aux principaux édifices de la littérature allemande. Dénués de tout commentaire, les morceaux la constituant devaient être introduits par le maître lui-même, à travers des explications vivantes. Toutefois, afin de transformer cette préparation orale en un exercice utile et de transmettre aux élèves les prérequis historiques jugés indispensables pour la compréhension de ces différents textes, Schenker et Hassler s'étaient attelés à l'élaboration d'un second ouvrage, paru la même année et intitulé *Einführung in die deutsche Literatur*. Se voulant une introduction aussi rapide que possible à la littérature allemande, de même que la base de la présentation, par le professeur, de chacun des morceaux étudiés, ce volume s'attachait à présenter les différents mouvements littéraires s'étant succédés et contenait, en outre, des résumés concis des œuvres dont étaient tirés les morceaux constituant la chrestomathie. Finalement, figuraient des récits biographiques sur les principaux auteurs sélectionnés par Schenker et Hassler dans leur *Lesebuch*. Adoptés par le DIP genevois pour le Collège et l'ESJF, ces deux ouvrages connaîtront un succès au-delà de la sphère cantonale puisqu'ils furent également utilisés au sein de plusieurs établissements secondaires vaudois et fribourgeois. Précisons d'ailleurs qu'au sein de la préface de la première édition de leur *Cours de langue allemande III* (1918), Briod et Stadler recommandaient tout spécialement l'usage conjoint du *Lesebuch zur Einführung in die deutsche Literatur*, paru chez le même éditeur, Payot. Tel ne fut, par contre, plus le cas dans leur avant-propos de la deuxième édition, parue en 1927, les deux Vaudois ayant depuis publié le premier volume de leurs *Lectures allemandes* (1926), lequel sera complété, en 1928, par un second volume. Dans la préface de leur premier tome, les auteurs entendaient combler un manque qu'un cours de langue, tel qu'ils l'avaient publié, ne pouvait remplir, laissant ainsi, au terme de la scolarité, un apprentissage de la langue allemande soit incomplet, soit voué à s'estomper :

Il en résulte une lacune qui apparaît surtout au moment où les jeunes gens doivent appliquer dans la vie pratique les connaissances acquises sur les bancs de l'école. Nombreux sont ceux qui ont quitté la classe avec une bonne connaissance moyenne de l'allemand et qui laissent néanmoins perdre ce trésor, faute de lectures à leur portée : ils ne peuvent encore aborder des textes purement littéraires, et le journal leur reste fermé à cause de ses tournures

idiomatiques et de l'énorme variété de son vocabulaire. Ce petit livre viendra à leur aide en leur fournissant l'élément de transition qui leur manque [...] il voudrait établir à l'école déjà le pont indispensable entre l'étude grammaticale et la vie, pratique et intellectuelle. (Briod & Stadler, 1926, p. 3)

Si un tel ouvrage n'était pas destiné à toutes les classes, qui, au vu de la diversité des filières, n'étaient pas toutes amenées à dépasser le stade d'un simple cours grammatical, il s'avérerait, selon ses deux auteurs, néanmoins utile pour certaines d'entre elles, soit celles dotées d'un cursus élargi. Dans leur cas précis, le recours à ces *Lectures allemandes* allait ainsi permettre de servir de complément au cours de langue proprement dit, soit comme diversion aux exercices proposés par ce dernier, soit par un travail libre à travers la recommandation d'un certain nombre de lectures. C'était, de fait, bien dans cette logique que Briod et Stadler (1926) avaient conçu la structure de leur ouvrage : aux premiers récits très simples centrés sur les centres initiaux et voués à compléter le vocabulaire des cours élémentaires, succédaient ensuite des textes de plus en plus complexes mobilisant « les sources d'intérêt les plus fécondes de l'étude » (p. 4) d'une langue et trouvant son apothéose dans l'exercice de comparaison entre la langue maternelle et étrangère, « première initiation aux finesses de la bonne traduction » (p. 4). Une démarche visant à une classification précise et graduelle des morceaux de lecture qui ne fut, par contre, pas adoptée par les auteurs dans le deuxième volume, assigné à clore leur série de manuels pour l'étude de l'allemand, lequel, sans être une anthologie servant à un cours d'histoire littéraire, se limitait, par la sélection des textes qu'il contenait, « à répondre à des intérêts divers, à familiariser avec des styles et des genres divers, à ouvrir des horizons » (Briod & Stadler, 1928, p. 3).

Au terme de l'exposition de ces premiers éléments caractérisant ces différents ouvrages progressivement adoptés, au cours de cette période, pour l'enseignement de l'allemand, nous constatons donc que la méthodologie dont ils se réclamaient entendait compléter les résultats poursuivis par la méthode directe, l'étude d'une langue vivante dans le cadre scolaire recouvrant, selon ses promoteurs, des finalités plus larges que celles revendiquées par cette dernière, du moins dans sa forme intégrale. Un autre aspect relatif à ces manuels dits *mixtes* sur lequel il convient encore de revenir a trait à leurs contenus thématiques, dans la mesure où leur sélection au sein de ces ouvrages, parus durant une période couvrant les deux conflits mondiaux, fut, bien plus qu'auparavant, sujette à des réflexions directement reliées à l'actualité.

Des contenus thématiques face à l'actualité

Le manuel élémentaire de Briod fut donc publié pour la première fois en 1915, soit durant la Première Guerre mondiale. Si nous avons vu que l'enseignement de la langue allemande, bien qu'idiome de l'Empire allemand ne bénéficiant alors pas des faveurs de l'opinion publique romande, n'avait pas été véritablement contesté, en vertu de son statut de langue nationale, les contenus thématiques au sein des manuels scolaires allaient, quant à eux, être sujets à bon nombre de réflexions. Un point que nous allons aborder en nous basant principalement sur les manuels d'allemand parus pendant la Grande Guerre, de même que sur les discours qui entourèrent leur élaboration, cela afin de répondre à deux questionnements précis : comment un pays qui se voulait neutre abordait-il la thématique de la guerre dans les livres scolaires et quelle image de l'Allemagne y était présentée, au regard de l'hostilité que celle-ci suscitait globalement en Suisse romande ?

Pour ce faire, revenons donc d'abord au *Cours élémentaire* de Briod qui se caractérisait notamment par une trame thématique tournant en partie autour d'un personnage fictif. Pour autant, il convient de préciser que l'actualité brûlante n'en était pas moins présente puisque le premier conflit mondial y était clairement mentionné au sein d'un texte fabriqué par l'auteur. Celui-ci mettait en effet en scène le même Fritz, désormais âgé de 20 ans et effectuant son service militaire durant la Grande Guerre :

60. Soldat !



« Die Rekrutenschule ist immer eine fröhliche Zeit für die Schweizerburschen. Dieses Jahr – 1915 – ist sie aber noch eine ernste Zeit dazu. Ein schrecklicher Krieg herrscht in Europa. Deutschland, Österreich, Bulgarien und die Türkei einerseits kämpfen gegen Frankreich, England, Russland, Serbien, Italien und Belgien andererseits. Millionen von jungen Männern sind schon gefallen; hunderttausende von Familien sind in Trauer. » (Briod, 1915, pp. 177–178)

Au-delà de la simple mention du conflit, cette narration mettait clairement en avant la neutralité de la Suisse en cette période de troubles. Celle-ci s'illustrait à travers l'image d'un pays faisant figure d'un îlot de paix au milieu d'une Europe en guerre et dont la tranquillité ne devait pas être entravée : « Wie eine Insel des Friedens liegt die Schweiz zwischen vier feindlichen Ländern. Ihre Armee bewacht die Grenze. Kein fremdes Heer darf den schweizerischen Boden betreten. Unser liebes Vaterland mag ruhig sein; fest und treu steht die schweizerische Wacht am Rhein » (Briod, 1915, p. 184). Fait nouveau puisque, si la neutralité fut en effet particulièrement valorisée au cours du XX^e siècle afin de consolider l'image d'une Suisse unique au milieu de l'Europe, cela n'avait pas été le cas dans les manuels d'allemand datant du XIX^e siècle. À cette époque, la neutralité était sans doute un principe trop récent pour le revendiquer totalement et entouré de trop d'incertitudes quant à son maintien⁷. La neutralité helvétique était également abordée dans la première édition du *Lesebuch zur Einführung in die deutsche Literatur* de Schenker et d'Hassler (1917). Ainsi, dans un extrait emprunté au livre de Johann Caspar Bluntschli (1875) intitulé *die schweizerische Nationalität*, elle était décrite comme le fondement de la politique helvétique, un principe essentiel à préserver pour le maintien de l'indépendance de la Confédération :

Die sogenannte ewige Neutralität der Schweiz ist eine Garantie ihres Friedens und eine Schutzwehr ihrer republikanischen Freiheit [...] Würde die Schweiz diese Neutralitätspolitik aufgeben, so würde sie, einmal in die mächtige Strömung der grossen Nationen hineingerissen, in Gefahr geraten, dass ihre verschiedenen Beständeile, von den verwandten Nationen angezogen nach dem Attraktionsgesetz, dass wie in der Physik auch in der Politik seine Macht bewährt, mit denselben zusammenflössen und so die bisherige internationale Bedeutung der Schweiz von den nationalen Mächten zerrissen würde. (Schenker & Hassler, 1917, pp. 301–302)

7 En 1847, on renonça d'ailleurs à l'inscrire dans la Constitution qui allait faire office de base à l'État fédéral en raison de l'éventualité qu'on y renonce si celle-ci devait mettre en péril la liberté de la Suisse.

Toujours à ce sujet, notons que les mêmes auteurs intégrèrent aussi bien dans leur *Lesebuch zur Einführung in die deutsche Literatur* que dans leur *Einführung in die deutsche Literatur*, l'écrivain Carl Spitteler qui, rappelons-le, avait plaidé au début de la Première Guerre mondiale en faveur de l'unité d'une Suisse neutre et dont la renommée en Suisse romande prit une autre dimension suite à son discours de 1914.

En cette période de troubles, la question de la nature des contenus culturels et sociaux véhiculés par le biais de la discipline de l'allemand se posa à travers la voix de plusieurs enseignants. Un point notamment soulevé par Briod dans un article sur l'étude des langues étrangères après la guerre, paru en 1916. Ainsi, selon l'instituteur, il n'était plus possible d'échapper à l'actualité comme cela fut le cas au cours du siècle précédent. Recitons à ce sujet un extrait, déjà mis en exergue dans notre chapitre sur la première génération des manuels d'allemand et émettant une comparaison entre ces premiers ouvrages et ceux de la période contemporaine à Briod (1916) :

Il fut un temps où l'enseignement des langues était indépendant des événements contemporains. C'était celui des grammaires Ahn, Georg et Otto, grammaires universelles dont le contenu convenait à tous les peuples, qu'ils fussent royalistes ou républicains, impérialistes ou libéraux. Il n'y a rien de subversif dans des phrases comme celles-ci : Le vieux Monsieur qui était hier chez nous est un médecin anglais [...] On peut écrire de nombreux volumes remplis de phrases semblables sans encourir les rigueurs de la censure fédérale. (p. 536)

Selon Briod (1916), ce changement, qui valait pour les langues comme pour les autres disciplines, était principalement dû à la tendance éducative qui prenait désormais pour base les centres d'intérêt et la « mentalité » des élèves, dont le maître ne pouvait plus faire abstraction : « Les sources d'intérêts subissent les fluctuations que les événements imposent à cette mentalité. Les programmes d'études doivent répondre aux besoins, aux aspirations du moment » (p. 536). En ce qui concerne les thématiques à aborder dans les manuels scolaires, l'instituteur préconisait la vie helvétique comme première source d'inspiration, l'enseignement de l'allemand pouvant participer pleinement à

l'éducation dite nationale, particulièrement valorisée en cette période par plusieurs politiciens et intellectuels⁸ :

Ainsi, donc la solution que nos autorités croient trouver dans de beaux et bons manuels de civisme, je crois la voir dans de beaux et bons manuels de langues, qui enseignent aux Suisses de tous les cantons comment leurs Confédérés d'autres langues ont chanté les beautés de notre pays, comment ils ont affirmé son idéal, comment ils ont vécu, travaillé, souffert, lutté pour lui. (Briod, 1916, p. 538)

Outre ces contenus d'ordre patriotique, Briod (1916) jugeait parallèlement nécessaire de s'échapper des préoccupations contemporaines « pour aller chercher en d'autres temps ou en d'autres lieux la sérénité que le présent nous refuse » (p. 538), à travers des narrations aux vertus universelles et par conséquent adéquates aux écoles de tous les pays, celles-ci n'entravant pas le sentiment national, tout en s'inscrivant dans le cadre d'un enseignement humaniste. Tel était le cas notamment, à ses yeux, du récit de *Robinson Crusoé* qui, mêlant l'humain, la nature, de même que la vie aussi bien physique que morale, constituait une excellente préparation à la vie sociale des élèves. Des contenus patriotiques pour l'éducation nationale, couplés d'œuvres à valeur universelle pour l'éducation du cœur, voilà en quoi devaient constituer les contenus culturels des manuels de langues selon Briod. Par contre, ce dernier taisait, dans cet article, toute possible référence à l'Allemagne quant à la matière enseignée. Il le fit néanmoins quelques années plus tard, au sein de son article de 1922. En abordant à nouveau la question des contenus d'enseignement, il pointa le cas spécifique de la discipline de l'allemand, à travers l'exemple français :

La situation est tout autre pour l'allemand. Pour faire vivre devant les élèves toutes « les Allemagnes », il ne faudrait pas un, mais cinq, dix cours d'allemand. Il est une de ces « Allemagnes » que nous ne pourrions présenter dans un cours de langue sans que nos élèves la prissent en horreur : c'est l'Allemagne de Potsdam. Fermant l'œil au danger, des cours d'allemand publiés avant la guerre ont préféré montrer quelques autres Allemagnes, celle de Weimar de 1800, du Munich de 1848, du Düsseldorf de 1810, ou bien l'Allemagne des clairs de lune romantiques et des blondes Gretchen. Or, pour

8 Voir chapitre 4.

mettre la France en garde, c'est l'Allemagne de Potsdam qu'il eût fallu révéler, et c'était, pédagogiquement, difficilement réalisable. (Briod, 1922, p. 124)

Des propos qui faisaient écho aux différentes discussions suscitées en France dès la fin de la guerre quant aux contenus scolaires dans le cadre de l'enseignement de l'allemand. Ainsi, à ce sujet, Mombert (2005) mentionne la théorie des deux Allemagnes, à travers l'opposition de la « culture » qui symbolisait la « bonne Allemagne », caractérisée notamment par ses grands personnages tels que Goethe ou Kant, et la « Kultur » qui faisait, quant à elle, référence à l'Allemagne d'alors, représentant une menace pour la France (p. 87). Si pour certains, il convenait encore, par le biais de l'enseignement de la langue allemande, de sauver la « bonne Allemagne » en transmettant la culture allemande, d'autres, au contraire, estimaient que c'était justement cette image positive de l'Allemagne véhiculée après la réforme des langues de 1902 qui avait occulté le danger que constituait la « vraie Allemagne ».

Si, dans son discours, Briod semblait donner raison à ceux prônant une dénonciation de la « Kultur » allemande, il reconnaissait néanmoins qu'il était difficile de le faire dans le cadre scolaire. Face à ce souci pédagogique, il enchaînait avec une solution pour la Suisse romande en invoquant le caractère national de la discipline, comme il l'avait déjà fait cinq ans auparavant :

Nous pouvons d'ailleurs, sans sortir de notre vieille république, trouver des milieux intéressants à étudier et dont la langue soit précisément l'allemand. Si nous voulons présenter un centre littéraire ou scientifique, pourquoi ne serait-ce point Zurich plutôt que Berlin ? Si nous voulons décrire une ferme, pourquoi ne serait-ce une ferme suisse, plutôt que saxonne ou brandebourgeoise ? Si nous voulons promener notre élève à la montagne, irons-nous dans le Tyrol avec le tableau de Hölzel ? Pourquoi pas dans l'Oberland ou la Suisse primitive ? Et si nous voulons aborder l'étude des termes de la vie civique, ne commencerons-nous pas par lui enseigner les noms des autorités de son pays, de son canton, de sa commune, en l'entretenant de leurs attributions diverses, avant que de le familiariser avec les termes de la vie politique d'une monarchie ? L'allemand en Suisse est une langue nationale ; son étude doit donc devenir pour les Romands un élément d'éducation nationale. Puisqu'il faut des bases d'association au vocabulaire, cherchons-les d'abord dans les traits caractéristiques de la vie de notre peuple. Chantons le *Rufst du, mein Vaterland* avant d'apprendre la *Wacht am Rhein*. Quand les

voix auront fraternisé, les cœurs seront plus près de s'entendre ! (Briod, 1922, pp. 124–125)

Un principe qu'il adopta dans l'élaboration de son premier manuel. Basée sur le principe mettant en avant les centres d'intérêts les plus proches des jeunes apprenants, la première partie était d'abord constituée par l'environnement scolaire pour aborder ensuite la vie familiale ou encore la thématique des animaux domestiques. Venait ultérieurement une description principalement géographique de la Suisse, suivie notamment d'un exercice de traduction exaltant le patriotisme (Briod, 1915, p. 122) :

II. *Traduire* : Nous devons aimer notre patrie. La Suisse est petite, mais c'est un beau et bon pays. Elle a de vertes vallées, de hautes montagnes, des lacs bleus, des rivières impétueuses. Elle est une vieille république. Tous les Suisses doivent apprendre les langues nationales. Nous devons aimer nos compatriotes. Nous devons apprendre avec application l'histoire de notre pays. Notre patrie n'est-elle pas pour nous comme une bonne mère ?

Quant à l'Allemagne, sa seule mention figurait dans un texte relatif à l'Europe qui présentait de manière très succincte les différents pays composant le continent. La deuxième partie du manuel, constituée exclusivement de textes fabriqués agrémentés d'illustrations mettait en scène le jeune Fritz. S'il était toujours prioritairement question de vie quotidienne – particulièrement dans le milieu rural – celle-ci s'insérait clairement dans le cadre national, à travers le parcours d'enfant puis d'adolescent de ce même Fritz. Ainsi, à titre d'exemple, lorsque celui-ci s'en allait pour un séjour linguistique, c'était en Suisse allemande qu'il se rendait et non en Allemagne.

Ce manuel (de même que les autres qui suivront, élaborés en collaboration avec Stadler) traduit bien, à notre sens, la volonté prônée par Briod de mettre en avant la culture helvétique. D'ailleurs, à la parution de l'ouvrage, ce fut une qualité qui lui sera à plusieurs reprises reconvenue. En 1915, un instituteur de Vevey fut en effet mandaté par le chef du DIP vaudois afin d'évaluer ce nouveau manuel. Ainsi, si dans son rapport d'évaluation, l'instituteur se montra très critique quant aux choix méthodologiques adoptés par Briod, il lui reconnaissait cependant le mérite suivant :

L'auteur a été bien inspiré en y introduisant quelques chapitres consacrés à la Suisse, à la vie du jeune Suisse. Cette note patriotique, à part la façon simple et facilement assimilable dont les sujets sont présentés, a une haute valeur au point de vue national⁹.

Il en fut de même, à Genève, en 1917, dans un courrier d'Albert Malche, Directeur de l'enseignement primaire, adressé au Conseiller d'État de l'Instruction publique William Rosier qui lui avait demandé de déterminer si le manuel de Briod ainsi que celui publié en 1917 avec Stadler pouvaient être utilisés dans le degré primaire genevois. Malche répondit par la négative, jugeant les ouvrages davantage adéquats pour l'école secondaire. Toutefois, lui aussi loua l'orientation thématique choisie : « Enfin, cet ouvrage contient de nombreux morceaux qui s'inspirent de notre pays suisse (lac des 4 cantons, Général Dufour), ce qui est tout à fait indiqué et aujourd'hui plus que jamais »¹⁰.

Pour conclure sur cette valorisation de la culture nationale au sein de ces manuels, élaborés dans un contexte de guerre et faisant directement écho à des préoccupations émanant du champ politique et intellectuel¹¹, revenons encore aux propos tenus par le genevois Henri Mercier quant à l'utilité des langues vivantes lors de l'assemblée de la SSPES de 1916. Abordant la question de l'élaboration d'un manuel de langue et de littérature, Mercier (1916), bien qu'intégrant l'idée de faire « connaître le puissant pays voisin et sa civilisation », préconisait lui aussi des contenus tournés vers la Suisse, romande en particulier : « les matériaux ne manqueraient pas pour composer, d'après de bons écrivains, un tableau de nos mœurs, de nos ressources, de nos particularités, sans faire double emploi avec des leçons de choses, des manuels de géographie et des livres proprement techniques » (p. 155). Un point de vue concordant sensiblement avec les réflexions de Briod et qui souligne encore une fois bien la place prépondérante qu'occupait, en cette période de troubles, l'idée d'une éducation nationale vouée à se décliner à travers différentes disciplines scolaires, dont l'allemand, en vertu de son statut de langue

9 Rapport sur le Cours de langue allemande d'E. Briod du 25 décembre 1915 (ACV, K XIII 274/5).

10 Lettre de Malche du 16 septembre 1917 (AEG, 1985 va 5.3.83).

11 À l'image du libéral Oskar Wettstein et de Konrad Falke que demandèrent que l'enseignement secondaire, dont celui des langues, s'axent davantage sur les aspects culturels de la Suisse (voir chapitre 4).

nationale. Pour autant, cette prédominance des contenus relatifs à la culture helvétique dans les cours de langue allemande de cette époque ne signifia néanmoins pas l'absence de toutes références à la culture du voisin germanique, celles-ci ayant leur place, en particulier au sein des livres de lecture. Tel était notamment le cas du premier volume des *Lectures allemandes* de Briod et Stadler dont la matière était répartie en cinq groupes, le dernier d'entre eux étant intitulé *Deutches Wesen*. Un choix que les deux auteurs dans la préface avaient justifié de la sorte :

Les manuels de langue moderne qui, tels que le *Cours de langue allemande* des soussignés, s'inspirent du milieu national comme première source d'intérêt, ont retiré de ce fondement naturel des avantages dont la valeur n'est plus à démontrer. À un certain degré de son développement, l'étude d'une langue étrangère n'en doit pas moins introduire l'élève dans le milieu étranger, tant géographique qu'historique et littéraire, qui la concerne. Quelle que soit la valeur à ce point de vue du milieu national suisse, qui est aux sept dixièmes germanique, il ne constitue pas à lui seul une entité suffisante. L'élargissement de ce cadre est affaire des lectures, et notre cinquième groupe met l'étude de l'allemand au service de la culture générale ; il donnera ainsi un premier fondement à l'étude littéraire partout où elle est appelée à intervenir. (Briod & Stadler, 1926, p. 4)

L'appréhension de la culture étrangère constituait donc une condition *sine qua non* dans le cadre de l'enseignement de l'allemand et celle-ci s'opérait, dans ce livre de lecture, par une série de textes dédiés soit à la géographie de l'Allemagne, soit à des figures renommées, telles que Schiller, Goethe et Lessing, ou encore le peintre Albrecht Dürer. Si la culture germanique était également valorisée dans les ouvrages de Schenker et d'Hassler, à travers notamment l'insertion de plusieurs chefs d'œuvre de sa littérature, la culture helvétique y avait là-aussi toute sa place. Un choix à plusieurs reprises expliqué dans la préface respective de leurs deux volumes et directement relié au contexte d'alors marqué par la volonté du champ politique et éducatif de la transmission d'une éducation nationale : « Zur Förderung der nationalen Erziehung wurden die bedeutendsten Schweizer Dichters besonders hervorgehoben » (Schenkel & Hassler, 1917, p. 5). Outre l'attention particulière accordée aux auteurs helvétiques, ajoutons encore qu'au cours de l'élaboration du *Lesebuch*, la commission scolaire genevoise avait spécifiquement demandé aux deux auteurs de valoriser également des figures savantes de nationalité suisse, ce qu'ils firent en y insérant un texte de l'historien

littéraire allemand Hermann Hettner portant sur le genevois Jean-Jacques Rousseau.

L'évolution du canon d'auteurs du manuel *Einführung in die deutsche Litteratur*, au gré de ses éditions depuis sa première publication en 1917, est également significative de l'influence du contexte politique sur les contenus d'enseignement de l'allemand en Suisse romande. Les modifications notables furent des ajouts de nouveaux auteurs allemands au sein de ce manuel. Ainsi, au sein de la troisième édition de l'ouvrage, parue en 1933, figuraient désormais Stefan George, Rainer Maria Rilke et Thomas Mann. La table des matières de la sixième édition publiée en 1948 s'enrichit de deux nouveaux auteurs, Ernst Wiechert et Hermann Hesse. Finalement, en 1962, la huitième édition fit une place au sein de ses pages à Werner Bergengruen. Outre leur inscription dans la nouvelle littérature allemande, tous ces auteurs partageaient le point commun de s'être déclarés hostiles au nazisme, la plupart d'entre eux ayant d'ailleurs quitté leur pays pour s'installer en Suisse. Un autre changement éloquent s'opéra à travers la publication de la cinquième édition en 1944 avec l'insertion d'une partie relative à la nouvelle littérature suisse revendiquée par les auteurs dans la préface : « Das schweizerische Literatur- und Kulturleben wurde noch mehr als bisher betont. Der alemannischen Dichtung der neueren Zeit ist ein ganzer Abschnitt im Anhang gewidmet » (Schenker & Hassler, 1944, p. 6).

Autant d'éléments qui traduisaient bien le mouvement de défense spirituelle alors en cours en Suisse, à travers la défense contre les régimes totalitaires et l'affirmation des valeurs et de la culture nationales. C'est bien ce que montrent les contenus thématiques de l'ensemble de ces manuels d'allemand, directement influencés par l'idée d'une éducation nationale, censée être transmise par l'intermédiaire de plusieurs disciplines scolaires en vue d'un rapprochement patriotique entre tous les citoyens helvétiques, quelles que soient leurs appartenances linguistiques ou culturelles. La donne changea progressivement, suite à la fin de la Seconde Guerre mondiale, à travers un effort de reconstruction pédagogique, par le biais d'une coopération internationale. Dès lors, la nature des contenus culturels des ouvrages qui succéderont à ces manuels à partir des années 1960 s'en trouvèrent modifiés, de même que la méthodologie adoptée, directement influencée par la révolution technologique que constitua l'émergence, dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes, des moyens audiovisuels.

CHAPITRE 9

WIR SPRECHEN DEUTSCH À L'HEURE DU CYCLE D'ORIENTATION (1960–1980)

Vers une intégration de l'audiovisuel

Au printemps 1955, le directeur du Collège de Genève adressa une lettre au Conseiller d'État, Alfred Borel, alors chef du DIP genevois, un courrier qui débutait de la sorte :

Les manuels Rochat-Lohmann, introduits il y a 25 ans dans l'enseignement secondaire genevois, dont nous utilisons actuellement les éditions remaniées par des maîtres vaudois à l'attention d'élèves plus jeunes que les nôtres, sont l'objet de critiques constantes des maîtres et des familles¹.

Des reproches récurrents adressés à ce cours de langue² – le pendant de celui de Briod dans le canton de Vaud – qui avaient fait naître l'idée d'élaborer une nouvelle méthode dédiée à l'enseignement de l'allemand et destinée à un cursus s'étendant de la 7^e primaire jusqu'à la 3^e du Collège. Cette proposition avait été reçue favorablement par les maîtres d'allemand du Collège, lesquels avaient témoigné leur confiance au groupe d'auteurs envisagé pour mener à bien une telle démarche. Celui-ci se composait initialement de quatre maîtres d'allemand au

1 Note du directeur du Collège de Genève à Monsieur le Conseiller d'État A. Borel, chef du DIP, le 26 avril 1955 (AEG 1985 va 5.3.715).

2 Au sujet de ce cours de langue, voir le chapitre 11 traitant des influences et des emprunts au sein des manuels scolaires romands d'allemand.

Collège de Genève : Werner Uhlig³, Charles Chatelanat⁴, Jean-Bernard Lang⁵ et Georges Pucher. Un projet qui était voué à être mené sous la direction du premier d'entre eux, qui, selon le directeur du Collège, disposait de toutes les compétences requises, étant au fait des dernières recherches en ce domaine, de même qu'un didacticien reconnu. Pour mener à bien ce dessein, Uhlig, de même que ses deux collègues Chatelanat et Lang qui s'associèrent finalement à lui, furent déchargés, par le DIP, d'une partie de leurs heures d'enseignement. Un projet dont le premier aboutissement se cristallisa par la publication, dès 1957, de plusieurs fascicules voués à être utilisés en guise d'essai dans la division inférieure du Collège de Genève. Une expérimentation qui allait s'avérer concluante et qui mènera à la publication par les éditions Payot, entre 1960 et 1962, du cours de langue, intitulé *Wir sprechen Deutsch*⁶ et divisé en trois volumes. Initialement pensé pour les écoles genevoises, il allait également être adopté par d'autres cantons romands, parmi lesquels Vaud et Fribourg, également soucieux de remplacer les manuels alors en usage et jugés désuets.

Le cours *Wir sprechen Deutsch* était destiné aux trois premières années de l'enseignement secondaire et se donnait, tel que l'intitulé de la méthode le préconisait, l'ambition de permettre aux élèves d'acquérir avant tout une connaissance pratique de la langue courante. Pour ce faire, la préface du premier volume invoquait une logique

-
- 3 Uhlig présidera également la Société des Professeurs d'Allemand de Suisse Romande, puis la SSPES. En outre, il sera nommé successivement par le DIP genevois à la tâche de doyen de la section latine du Collège et de méthodologue pour l'enseignement de l'allemand, avant de prendre la direction des études pédagogiques secondaires en 1967. Nommé à la tête du nouveau Collège Rousseau, il sera emporté par la maladie en 1969, moins d'un mois après l'inauguration de l'école.
 - 4 Chatelanat occupera également, à partir du printemps de l'année 1966, la fonction de rédacteur romand de la revue *Gymnasium Helveticum*, organe de la SSPES.
 - 5 Lang sera, par la suite, nommé coordinateur de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande dans le cadre de l'introduction généralisée de l'enseignement d'une deuxième langue nationale à l'école primaire.
 - 6 Nous reviendrons sur cette série de manuels dans le chapitre 11 et c'est dans ce cadre que nous aborderons la question des contenus thématiques.

d'apprentissage bien graduée visant d'abord au développement de la capacité de comprendre la langue parlée et écrite, puis « celle de parler une langue simple, et enfin seulement, celle de s'exprimer par écrit » (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1960, p. 5). Une prédominance accordée d'abord à la compréhension et à la pratique orale de la langue que les trois auteurs expliquaient de la sorte :

Si l'on désire que les élèves arrivent après quelques années d'étude, à comprendre une personne de langue allemande et à se faire comprendre d'elle dans les situations simples de la vie quotidienne, il faut les y entraîner dès le début de l'enseignement. Si l'on ne met pas d'emblée, et très fortement, l'accent sur la langue parlée, il sera très difficile, voire impossible, d'amener les élèves à s'exprimer spontanément dans la langue étrangère. Une certaine timidité et la crainte de faire des fautes augmentent avec l'âge ; si les automatismes de base n'ont pas été créés dès les débuts, le retard ne pourra guère être rattrapé au degré moyen de l'enseignement secondaire. (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1960, p. 5)

Pour atteindre cet objectif prioritaire, Uhlig, Chatelanat et Lang (1960) préconisaient donc « une méthode essentiellement orale » (p. 5), utilisée autant que possible en classe, aussi bien par le maître que par les élèves. Une méthode ensuite davantage explicitée dans le même avant-propos :

C'est pourquoi, on s'efforcera, dès le début et dans la mesure du possible, d'éviter le détour par la langue maternelle, pour créer directement dans la langue étrangère des associations entre mots et choses, mots et actions, mots et idées. Ce dernier principe n'est certes pas nouveau et a déjà inspiré les auteurs de nombreux manuels plus ou moins récents. Sur ce point, le manuel, qui doit concilier les avantages de la méthode directe avec la rigueur d'une progression grammaticale soigneusement établie, peut faciliter la tâche du maître, mais il ne saurait remplacer sa présence entraînant, sa patience et sa ténacité, de même qu'il ne peut dispenser l'élève d'un effort personnel en classe et à la maison. (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1960, p. 5)

Les auteurs, à l'instar de leurs prédécesseurs, revendiquaient donc l'usage de procédés inhérents à la méthode directe⁷, en lui associant

7 Ce sera d'ailleurs bien sous cette appellation que Lang, dans un écrit intitulé *Les principales méthodes utilisées dans l'enseignement des langues vivantes* et paru en 1977, classera le cours de langue *Wir sprechen Deutsch*.

celui d'une progression grammaticale bien graduée. Toutefois, à l'inverse de ce qu'avaient prôné Briod ou Rochat et Lohmann dans leurs manuels, ils déclaraient être revenus à l'un des principes adoptés par Lescaze et Schacht, celui d'éviter, dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, le recours à la langue maternelle. Toutefois, au regard des contenus, force est de constater que celle-ci n'en était pas moins absente, tous les énoncés d'exercices étant notamment en français et chaque leçon contenant un exercice de traduction du français vers l'allemand.

En ce qui concerne la matière dispensée par ce cours de langue que l'on peut rattacher à l'approche behavioriste pariant sur une forme de drill pour entraîner à l'expression orale, les auteurs préconisaient une économie des notions étudiées, qui s'appliquait d'abord au vocabulaire dont l'étendue primait moins qu'une bonne assimilation d'un vocabulaire de base. Essentiel pour qui souhaitait acquérir rapidement les compétences visant à comprendre et à parler une langue, il devait être choisi selon des critères objectifs et pragmatiques : « c'est pourquoi on ne retiendra pour les faire étudier pendant les trois premières années que des mots dont la fréquence ou l'utilité ne pourra être contestée par aucun esprit averti » (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1960, p. 6).

Si l'avant-propos de ces trois manuels suggérait le recours à tous les moyens intuitifs qu'une classe pouvait disposer, la présentation par le maître des faits de langage s'amorçait par le recours à un texte narratif figurant en tête de chaque leçon, lequel permettait de montrer « d'emblée la langue comme un tout cohérent » et d'éveiller l'intérêt des élèves. Chacune de ces narrations contenait de nouveaux mots, certains faisant partie du vocabulaire de base que les écoliers devaient acquérir, d'autres faisant office de vocabulaire passif. Seuls les termes destinés à être mémoriser étaient ensuite retranscrits sous une partie intitulée *Wortschatz*, mais dénués, selon la logique adoptée par les concepteurs, de leur traduction française⁸.

8 Toutefois, précisons que la série *Wir sprechen Deutsch* se verra complétée d'un *Vocabulaire allemand de base*, pour les degrés supérieurs du Collège, rédigé en partie par les mêmes auteurs.

9

Was wünschen Sie?

HERR MANZ. Guten Tag, Frau Geiser! Was wünschen Sie?
 FRAU GEISER. Guten Tag, Herr Manz! Ich wünsche 100 Gramm Butter,
 2 Kilo Zucker und ein Pfund Kaffee.

HERR MANZ. Mokka oder Santos?
 FRAU GEISER. Santos, wir finden ihn sehr gut. Haben Sie Eier?
 HERR MANZ. Ja, sie kosten heute 40 Rappen.
 FRAU GEISER. 40 Rappen? Dann kaufe ich keine, das ist zu teuer.
 HERR MANZ. Ich verstehe Sie. Noch etwas bitte?
 FRAU GEISER. Jetzt noch Schokolade. Luxor, bitte.
 HERR MANZ. Gern. — Ja, wo ist sie jetzt? Ich finde sie nicht. Olga!
 OLGA. Ja, Herr Manz.
 HERR MANZ. Olga, komm schnell!
 OLGA. Sofort!
 HERR MANZ. Olga, ich rufe dich, und du kommst nicht!
 OLGA. Da bin ich.
 HERR MANZ. Wo ist die Luxor-Schokolade? Ich finde sie nicht.
 OLGA. Hier, Herr Manz. *Sie zeigt sie.*
 HERR MANZ. Warum hier? — Die Schokolade bleibt da. Verstehst du
 mich? — Verzeihung, Frau Geiser!

FRAU GEISER. Bitte. — Was kostet das alles?
 HERR MANZ. Das macht — er rechnet — 9 Franken 95, bitte.
 FRAU GEISER. So. Danke. Auf Wiedersehen!
 HERR MANZ. Auf Wiedersehen, Frau Geiser. Danke sehr!

**WORTSCHATZ**

die Schokolade, / das Geld, / der Franken, - der Rappen, -	das Kilo, - das Pfund, - das Gramm, - wünschen	kaufen rufen kommen bleiben	machen billig teuer schnell	langsam sofort gern
Verzeihung! kosten finden zu teuer	Verzeihung! Ich verstehe Sie nicht gut. Was kostet diese Schokolade? Frau Geiser findet diesen Kaffee gut. Diese Eier sind zu teuer.			

Uhlig, Chatelanat & Lang (1960), pp. 43–44

C'était également à partir de ces mêmes textes narratifs que les règles grammaticales étaient abordées de manière inductive, par l'entremise du maître. Les constats émis sur cette base se retrouvaient ensuite dans la partie grammaticale proprement dite, à travers notamment la présentation d'exemples-types (*Merksatz*), destinés à être appris par cœur par les élèves afin que ceux-ci puissent disposer rapidement d'un cas d'application concret et adopter les automatismes indispensables. Cet enseignement grammatical se voulait ainsi succinct – les considérations pédagogiques primant sur la description scientifique complète des faits de langage – et trouvait ensuite son application dans une série d'exercices, certains directement prévus à cet effet, d'autres faisant réapparaître des notions déjà étudiées et du vocabulaire appris antérieurement.

GRAMMATIK

§ 18. L'accusatif des pronoms interrogatifs

Wer ruft den Schüler? — Herr Lenz ruft den Schüler.
 Wen fragt der Lehrer? — Der Lehrer fragt den Schüler.
 Was kaufen Sie? — Ich kaufe einen Füller.

L'accusatif de wer est wen. Ce pronom interrogatif se rapporte toujours aux personnes.
 Pour les choses, on emploie le pronom interrogatif was, qui ne change pas à l'accusatif.

§ 19. L'accusatif des pronoms personnels

Wer ruft man?	Man ruft mich.	Man ruft uns.
	Man ruft dich.	Man ruft euch.
	Man ruft ihn.	Man ruft sie.
	Man ruft sie.	Man ruft Sie.
	Man ruft es.	

Le pronom personnel complémente se place directement après le verbe.

ÜBUNGEN

64. Mettre le pronom personnel entre parenthèses à la forme correcte :

1. Der Lehrer fragt (er). 2. Du findest (wir) vielleicht nicht. 3. Die Lehrerin fragt (sie). 4. Hans, ich verstehe (du) nicht! 5. Kinder, ich frage (hr). 6. Wer ruft (ich)? 7. Was kauft (er)? 8. Was verneht (hr) nicht? 9. Er wünscht einen Füller und kauft (er). 10. Wir fragen (du) nicht. 11. Sie ruft (hr).

65. Remplacer le complément direct par le pronom correspondant :

1. Herr Müller, kaufen Sie dieses Haus? 2. Ich verstehe diesen Text nicht. 3. Paul findet einen Ball. 4. Brika und Lotte fragen die Lehrerin. 5. Die Kinder finden ein Messer. 6. Kaufst du diese Eier nicht? 7. Wünschst du dieses Bild? 8. Der Lehrer wiederholt diesen Satz. 9. Wir kaufen diese Tasse. 10. Wir lernen diese Wörter.

Uhlig, Chatelanat & Lang (1960), pp. 43–44

Outre le texte narratif et les entités dédiées respectivement au vocabulaire, à la grammaire et aux exercices d'application, chaque leçon contenait également une partie consacrée à la prononciation (*Aussprache*), un travail de longue haleine mais essentiel en vue d'acquérir la pratique orale de la langue, finalité centrale au sein de ces trois manuels.

Cet aperçu illustrant la structure interne de ce cours de langue témoigne d'une continuité certaine quant à la méthodologie adoptée. Ainsi, hormis quelques différences, comme le rapport à la langue maternelle, elle s'apparentait toujours à la méthode directe associée à une approche inductive de la grammaire, déjà éprouvée par les auteurs des manuels précédents. En ce sens, nous nous rapprochons du constat émis par von Flüe-Fleck (1994), pour qui la série *Wir sprechen Deutsch* ne constitua pas véritablement, à sa parution, un cours de langue innovant et moderne, bien qu'à l'époque présenté comme tel. Un manque de modernité quant à la méthode adoptée que ce même auteur mettait en relief avec les avancées méthodologiques des dernières décennies en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, qui s'étaient caractérisées par l'émergence de la *méthode audio-orale* et de la *méthode audiovisuelle*, deux innovations au sujet desquelles il convient de dire quelques mots. Comme l'a montré Puren (1988), la méthodologie audio-orale était originaire d'Amérique du Nord et s'était élaborée entre le milieu des années 1940 et le milieu des années 1960⁹. À l'inverse de l'Europe qui avait connu un tournant méthodologique avec l'adoption de la méthode directe puis de la méthode active ou mixte, l'enseignement des langues étrangères aux États-Unis, dans le cadre scolaire, s'était jusque-là cantonné à la méthode dite de grammaire/traduction¹⁰. Une

9 Un essor méthodologiques favorisé par le développement, dès la fin du XIX^e siècle, d'instituts nationaux (Alliance Française, British Council, Società Dante Alighieri et plus tard Goethe Institut), lesquels engendrèrent une forte demande quant à une méthodologie spécifique pour l'apprentissage des langues étrangères. En Suisse romande, les Séminaires de français moderne s'inscrivirent dans ce large mouvement (Extermann 2017a).

10 Cette persistance de la méthodologie traditionnelle découlait d'un choix institutionnel conscient, conforme aux objectifs culturel et formatif assignés prioritairement à l'enseignement des langues étrangères ainsi qu'au nombre limité d'heures hebdomadaires dédiées à une telle étude (Puren, 1988).

situation qui allait perdurer jusqu'au milieu des années 1950, période au cours de laquelle la méthode audio-orale émergea, comme ce fut le cas pour la méthode intuitive, en réaction à la méthodologie traditionnelle. À l'instar aussi de la méthode directe dont la gestation en France avait été favorisée par la défaite de 1870 face au voisin germanique, la genèse de ce nouveau courant était liée à une déroute militaire. Ainsi, suite à l'attaque de Pearl Harbor provoquant l'entrée en guerre des États-Unis, l'armée américaine lança un vaste programme en vue de former rapidement ses troupes à une connaissance pratique des langues parlées des territoires sur lesquels elles allaient être amenées à intervenir. Pour ce faire, elle mobilisa l'aide de linguistes (à l'image de Leonard Bloomfield de l'Université de Yale), lesquels contribueront à l'élaboration de la méthode dite *de l'armée*¹¹. Si celle-ci, en tant que telle, ne durera que deux ans, elle eut le mérite de susciter un vif intérêt de la part des milieux scolaires et du public en général (Germain, 1993). En 1957, le lancement du premier Spoutnik russe poussa les autorités américaines à instituer le *National Defense Education Act*, une loi visant à éviter que le pays ne se trouve dans une situation d'isolement linguistique et technologique et qui, par conséquent, accordait désormais aux sciences et aux langues le statut de disciplines d'intérêt national (Puren, 1988). Ce fut alors à travers ce mouvement que s'élaborera véritablement la méthode audio-orale – dénommée ainsi puisqu'elle faisait intervenir dès le début de l'apprentissage des activités mêlant audition et expression orale – qui, en s'inspirant du modèle de la *méthode de l'armée*, intégrera également les principes de la psychologie de l'apprentissage et de la linguistique, à savoir la psychologie béhavioriste et la linguistique distributionnelle.

Quant à la méthode audiovisuelle, son émergence en France découla, elle aussi, d'une défaite militaire, celle de 1940, laquelle engendra un renouvellement de la didactique des langues étrangères, d'abord appliqué au français¹², puis à l'ensemble des idiomes étrangers. À l'instar

11 Cette méthode se focalisait sur le seul objectif pratique, en se centrant, pour ce faire, sur des contenus linguistiques relatifs avant tout à la langue parlée. En outre, elle usait le plus largement possible d'auxiliaires audiovisuels, à travers le recours au cinéma, à la radio ou encore au magnétophone (Puren, 1988).

12 Le triple impératif visant à consolider l'implantation française au sein des territoires coloniaux, à rétablir son prestige à l'étranger, de même qu'à se défendre contre l'essor de l'anglais comme unique langue de

également de la méthode audio-orale aux États-Unis, ce fut la linguistique qui contribua en grande partie à ce renouveau méthodologique, comme l'explique Puren (1988) :

On assiste ainsi en France à partir du début des années 1960 à une véritable prise de contrôle de la didactique du FLE [français langue étrangère] par la linguistique, supposée par beaucoup capable de fonder à elle seule une méthodologie véritablement scientifique. L'expression de « *Linguistique appliquée* » devient synonyme de « pédagogie des langues », et ceux que l'on n'appelle pas encore les « didacticiens » redécoupent l'histoire de la DLVE [didactique des langues étrangères] en « ère linguistique » et « ère pré-linguistique », MT [méthode traditionnelle], MD [méthode directe] et MA [méthode active] tendant à être toutes confondues dans cette dernière sous l'étiquette un peu infamante de « traditionnelles ». (p. 209)

Une comparaison entre les procédés mis en œuvre respectivement par les méthodes audio-orale et audiovisuelle laisse entrevoir de nombreux parallèles entre ces deux approches, tels que l'importance accrue accordée à la langue parlée, de même que le recours à des auxiliaires technologiques (von Flüe-Fleck, 1994). Si la première de ces caractéristiques était centrale dans le discours des auteurs de *Wir sprechen Deutsch*, notons néanmoins qu'à leur parution, les trois volumes n'intégrèrent point de supports audiovisuels. Pour autant, Uhlig, Chatelanat et Lang rectifièrent rapidement le tir, en présentant, dès 1965, les premiers disques audio voués à être utilisés en complément des trois volumes de base. Une initiative visant à intégrer ultérieurement des bandes magnétiques qui s'était avérée nécessaire dans le cas d'un cours de langue dont l'ambition première était l'acquisition de la pratique orale de langue. Ces supports auditifs, sur lesquels plusieurs voix se succédaient pour faire entendre aux élèves les différentes leçons ainsi que les dialogues contenus dans les trois tomes, étaient donc voués à se fondre pleinement aux manuels *Wir sprechen Deutsch*, faisant ainsi de ce cours de langue le premier, en Romandie et pour l'enseignement scolaire de l'allemand, à intégrer de tels auxiliaires auditifs. Cette démarche ne sera pas la seule menée *a posteriori* autour de ces manuels. En effet, la période durant laquelle ce cours de

communication internationale eut pour effet de faire de l'enseignement du français langue étrangère une préoccupation d'État (Puren, 1988).

langue apparut se caractérisa par un élargissement du public scolaire, aux besoins différenciés. Une situation qui allait amener plusieurs cantons romands à travailler conjointement en vue de la réalisation d'autres manuels dérivés de *Wir sprechen Deutsch*.

Des adaptations pour un public scolaire élargi et différencié

Les trois volumes *Wir sprechen Deutsch* ont permis d'expérimenter dans les écoles secondaires préparant aux études gymnasiales une méthode moderne d'enseignement des langues vivantes. Ils ont été si appréciés dans toute la Suisse romande qu'il est apparu nécessaire de les introduire dans les sections ne menant pas aux études longues, en adaptant la matière aux besoins et aux possibilités de ces nouveaux groupes d'élèves. (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1970, p. 3)

C'était par ces mots que débutait la préface de la deuxième édition d'un manuel dérivé de la méthode *Wir sprechen Deutsch* pour légitimer le choix d'une telle publication. En effet, les premières années d'utilisation de cette méthode au CO de Genève en avaient montré certaines limites, dans la mesure où, bien que destinée à l'origine à former de futurs collégiens, son usage s'était étendu à tous les élèves, y compris ceux appartenant aux sections de type pratique ou général (Farquet, 1991–1992). Très rapidement, sur la base des difficultés observées (retards, incompréhension, etc.) dans le maniement de ce cours de langue, avait ainsi émergé la conclusion suivante : *Wir sprechen Deutsch*, conçu comme tel, ne convenait pas à l'ensemble du public scolaire du secondaire inférieur. Un constat également tiré par d'autres cantons romands présentant des structures scolaires similaires, en l'occurrence Vaud et Neuchâtel, lesquels allaient être amenés à collaborer avec Genève pour trouver une solution à ce sujet. Ces considérations quant à l'inadéquation de ce cours de langue à une partie du public scolaire tendent ainsi à nuancer la filiation de *Wir sprechen Deutsch* aux méthodes audio-orales, pensées à l'origine pour de futurs GI sans se soucier de leur niveau d'instruction général.

En ce sens, fut décidée, dès la fin de l'année 1965, la création d'une commission romande – formée de spécialistes et de représentants des différents DIP – pour l'adaptation des manuels *Wir sprechen Deutsch* aux

sections de type général, moderne ou pratique (préprofessionnel). Une première initiative qui donna rapidement naissance à deux sous-commissions, dont l'une fut chargée d'étudier les problèmes pratiques que posait l'adaptation de ces manuels aux élèves des sections de type général. Ce travail s'initia par l'organisation de plusieurs séances entre les membres de cette sous-commission qui permirent progressivement de définir les principaux contours de ces futurs manuels dont la réalisation fut confiée aux mêmes auteurs que les trois tomes originaux. Dans le cas des ouvrages destinés au cursus de type général, la première décision entérinée fut de conserver tel quel le tome I de l'édition pré-gymnasiale. De ce fait, seuls les deuxième et troisième livres allaient être remplacés par de nouveaux supports, lesquels parurent d'abord en 1967 en quatre fascicules, avant d'être republiés en 1970 sous la forme de deux volumes. Un travail de longue haleine dont la principale difficulté, selon les auteurs, avait résidé dans le juste équilibre à trouver entre deux impératifs « presque contradictoires » (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1970d, p. 4) : fournir une matière adaptée à ce public précis, tout en n'entravant pas la possibilité, pour certains de ces élèves, de rejoindre dans un second temps la section pré-gymnasiale, tel que le permettait le CO.

Si ces deux nouveaux volumes conservaient, en grande partie, une structure similaire quant à l'organisation interne de chaque leçon, plusieurs ajustements néanmoins avaient été apportés, dont la principale caractéristique était sans doute une progression plus lente de la matière dispensée. Ainsi, le deuxième volume ne contenait qu'une partie des leçons de l'édition originale de *Wir sprechen Deutsch II* (unités 26 à 42), les autres étant reportées au sein du troisième tome, lequel reprenait en partie seulement les leçons de *Wir sprechen III*. Une progression plus lente donc, couplée à une économie des notions étudiées, qui était vouée à permettre, aux élèves de la section générale, une meilleure assimilation. Dans cette même logique, l'exposition de certains sujets grammaticaux s'étalait désormais sur deux leçons au lieu d'une dans les éditions originales. En ce qui concerne le vocabulaire, dont l'acquisition se révélait, selon les auteurs, « particulièrement difficile aux élèves de G » (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1970c, p. 4), sa présentation avait également subi quelques ajustements, comme l'illustre un regard comparatif entre les deux extraits ci-après (tirés respectivement de la version originale et de son adaptation) et reportant tous deux les principaux termes d'un texte commun aux deux volumes.

WORTSCHATZ			
der Horizont, e	die Schwierigkeit, en	der Meter, –	blond
der Hügel, –	der Seemann, -leute	lügen, o, o	kühn
der Kanal, -e	der Sturm, -e	*fließen, o, o	schlank
die Küste, n	die Welle, n	pflanzen	fern
die Pflanze, n	der Plan, -e	vereinigén	fruchtbar
die Fahrt, en			
die Ferne, n			
entlang			
glauben			
selbstverständlich			
sich entfernen			
die Post, en			

Die Fahrt von Bern nach Genf dauert zwei Stunden.
In der Ferne sah man eine kleine Insel.
Sie müssen die Bahnhofstraße entlang gehen.
Du lügst zu oft; ich kann dir nicht glauben.
Selbstverständlich sprechen wir in der Schule deutsch.
Das Schiff entfernt sich von der Küste.
Bringe dieses Paket auf die Post, bitte!

Wir sprechen Deutsch III (1962), p. 47

WORTSCHATZ	
das Mal, e	Das nächste Mal wollen wir singen.
der Norden	Im Norden ist der Winter sehr lang.
die Küste, n	Wir haben an der französischen Küste gebadet.
während + G/D	Während des Sommers wohne ich auf dem Land.
bedecken mit + D	Während zehn Tagen habe ich nur gelesen.
der Kampf, -e	Die Berge sind noch mit Schnee bedeckt.
wegen + G	In diesem Krieg waren die Kämpfe sehr hart.
das Salz, es, e	Wegen des Lärms konnten wir nicht schlafen.
*wachsen, u, a	In diesem Salat ist kein Salz.
das Gras, es, -er	Die Rosen wachsen bei uns sehr gut.
der Hügel, –	Nach dem Regen wächst das Gras sehr schnell.
*fließen, o, o	Die Stadt Rom ist auf sieben Hügeln gebaut.
das Haar, e	In Deutschland fließt der Rhein nach Norden.
trotz + G	Man hat ihr das Haar geschnitten.
vereinigén	Trotz des Schnees gingen wir spazieren.
	Am Abend ist die Familie vereinigt.

Wir sprechen Deutsch G III (1971), p. 38

Ainsi, les modifications apportées à la partie *Wortschatz*, au sein de la deuxième version, résidaient d'abord en la réduction de la quantité de mots voués à être mémorisés par les élèves, ceux-ci ne dépassant jamais le nombre de quinze. En outre, si l'édition originale accompagnait déjà certains mots d'une phrase d'exemple, ce procédé devint systématique au sein des manuels spécifiquement conçus pour la section générale, afin de rendre plus aisée la mémorisation lexicale. Notons encore qu'en raison de la restriction du vocabulaire, les auteurs avaient été amenés à apporter quelques légères modifications aux textes originaux, certains de ces ceux-ci, jugés trop difficiles, étant aussi tout bonnement éliminés et remplacés par des anecdotes ou des dialogues ayant trait à la vie courante.

Un dernier principe encore plus largement adopté pour la deuxième série d'ouvrages remaniés par l'autre sous-commission à l'usage non seulement des sections pratiques (ou préprofessionnelle selon le terme utilisé dans l'un ou l'autre des cantons romands) mais également du degré primaire, l'allemand y étant déjà enseigné à certains endroits, tel qu'à Genève. À l'inverse des manuels de la section générale, ceux conçus

pour ces dites classes n'allaient pas être rédigés par Uhlig, Chatelanat et Lang, ce dernier faisant néanmoins partie du groupe de travail constitué à cette fin. Une charge qui, dans ce cas, revint aux professeurs Henzi, Chalalay et Thiébaud, respectivement basés à Genève, Nyon et Neuchâtel.

Après la parution de trois fascicules expérimentés le temps de deux années, l'adaptation définitive du cours de langue aux classes pratiques et primaires allait finalement être publiée au début des années 1970, sous la forme de trois ouvrages se faisant suite. La préface du premier d'entre eux, en guise d'introduction, évoquait le droit à tout un chacun d'avoir la possibilité d'apprendre une deuxième langue, rendue toujours plus nécessaire dans le monde moderne : « L'apprentissage d'une deuxième langue ne peut plus demeurer aujourd'hui un privilège réservé à une catégorie d'élèves. Ce moyen d'intégration dans le monde moderne doit être mis à la portée de toute forme d'intelligence » (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1970a, p. 5). Si les différences qui existaient alors entre les cantons romands quant à l'âge auquel les écoliers commençaient l'apprentissage d'un deuxième idiome rendaient cette tâche moins aisée, il convenait néanmoins qu'un travail soit communément mené en vue de favoriser, chez tous les élèves, la motivation requise pour l'étude d'une langue étrangère :

Dans nos cantons romands, le début de cet apprentissage est encore malheureusement fixé à des âges différents selon les cantons et il faut espérer que l'on se mette un jour d'accord sur l'âge qui offre les chances optima de succès. Mais au choix de ce moment et à l'adaptation de l'instrument s'ajoute une autre condition nécessaire au succès de cet apprentissage : sa motivation aux yeux de l'élève [...] La motivation doit être immédiate. Cela revient donc à se demander comment il est possible de faire naître en l'élève le besoin d'apprendre une langue étrangère. Il est indubitable que seul le contact avec le pays étranger possède cette vertu. Mais ce contact ne peut s'envisager que trop rarement et plus tard. À défaut et en attendant, c'est le pays étranger qu'il faut apporter à l'élève. (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1970a, p. 5)

Si le cours initial de *Wir sprechen Deutsch* avait bien rempli cette exigence pour les classes pré-gymnasiales, il revenait maintenant à cette adaptation d'élargir cet impératif aux classes pratiques et primaires. Pour ce faire, l'équipe de rédaction avait été guidée par une prérogative bien précise, celle d'accorder la primauté, plus encore que la version originale, à l'apprentissage de la langue parlée :

C'est donc tendre vers l'acquisition d'un allemand essentiellement *pratique*, c'est-à-dire donner aux élèves, en les plaçant le plus souvent possible dans

une situation concrète (dialogue et conversation), les moyens leur permettant de se tirer d'affaire dans un pays de langue allemande ou, le cas échéant, de poursuivre l'étude de cette langue sur des éléments de base restreints, mais solides. (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1970a, p. 5)

Ainsi, notons que si l'ambition affichée par *Wir sprechen Deutsch* était d'amener les élèves « après quelques années d'étude à comprendre une personne de langue allemande et à se faire comprendre d'elle dans les situations simples de la vie quotidienne (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1960, p. 5), celle qui était exprimée ci-dessus par les auteurs de cette méthode-ci était recentrée sur la capacité visant à « se tirer d'affaire dans un pays de langue allemande ». Un resserrement des objectifs qui passait également par un retranchement plus poussé que dans la méthode d'origine de l'étude de la langue écrite, comme l'avait stipulé la sous-commission au sein d'un rapport adopté au cours d'une séance tenue le 2 juin 1966 :

L'apprentissage de la langue écrite sera placé au second plan. Il faudra éviter de perdre trop de temps à vouloir faire acquérir aux élèves de P une orthographe irréprochable. On ne lui demandera pas de rédiger. On pourra par contre l'initier à certains modèles pratiques (lettres)¹³.

Priorité donc à la langue parlée, hormis certains exercices rédactionnels pouvant s'avérer utiles à une future profession. Dans cette logique, l'idéal eût été, selon la sous-commission, d'utiliser, dans ces classes, des moyens d'enseignement purement audio-visuels, ce qui, pour des raisons pratiques, n'avait pu être envisagé. D'où le compromis adopté visant à adapter le cours de langue d'Uhlig, Chatelanat et Lang, avec les défauts que comportait une telle solution :

Le cours WSD actuel est conçu en vue d'études gymnasiales. Une adaptation qui consiste simplement à alléger par élimination le cours actuel a évidemment un caractère peu ou prou hybride. Pour bien faire les choses, il faudrait revoir entièrement les fondements du cours et tenir compte presque uniquement de l'aspect purement pratique de la langue allemande. Il faudrait tout refaire. Il ne peut raisonnablement en être question.¹⁴

13 Commission romande d'adaptation du manuel « *Wir sprechen Deutsch* » section P, rapport du 3 juin 1966, p. 2 (ACV S 263/316).

14 *Ibid.*, p. 4.

Dès lors, en quoi consistèrent les modifications apportées à cette édition remaniée ? Toujours en vertu du principe de l'orientation continue des élèves permettant d'éventuels raccords, celle-ci, dans ses débuts, s'était attachée à ne pas s'écarter trop largement des notions grammaticales et du contenu lexical voués à être dispensés au sein des classes de type général. De fait, si la matière enseignée ne différait que sensiblement, la progression grammaticale se faisait bien plus lente, retranchant l'apprentissage de certaines notions à des chapitres ultérieurs. Toujours concernant les sujets grammaticaux, la sous-commission s'était, en outre, entendue sur ceux qu'il convenait de retenir ainsi que sur ceux à éliminer¹⁵, soit la majorité des notions contenues dans le tome III de l'édition de base. Quant à la manière de les aborder, elle pouvait également différer, l'explication de certaines règles se faisant notamment plus précise ou concrète dans la version P.

§ 45. Le passé composé des verbes faibles

<i>sagen</i>	ich habe gesagt	<i>reisen</i>	ich bin gereist
	du hast gesagt		du bist gereist
	er hat gesagt		er ist gereist
	wir haben gesagt		wir sind gereist
	ihr habt gesagt		ihr seid gereist
	sie haben gesagt		sie sind gereist

Le **passé composé** se forme au moyen du participe passé et du présent de l'auxiliaire. La plupart des verbes se conjuguent avec l'auxiliaire **haben**; les verbes faibles suivants se conjuguent avec **sein**: *reisen, spazieren*.

Le **participe passé** des verbes faibles se forme à l'aide du préfixe **ge** et de la terminaison **t** (-et quand la prononciation l'exige). Les verbes qui ne sont pas accentués sur la première syllabe forment leur participe passé sans le préfixe **ge**: *bedeutet, besucht, erblickt, erzählt, interessiert, spaziert, telefoniert, übersetzt, wiederholt*.

§ 46. La place du participe passé

Er hat den Satz nicht richtig wiederholt.

Le **participe passé** se place à la fin de la proposition.

Wir sprechen Deutsch II (1961), p. 13

15 Précisons que les trois ouvrages P contenaient à la fin de chacun d'entre eux quelques notions ayant été écartées du programme « afin de permettre aux élèves susceptibles d'être transférés dans une autre section de poursuivre leurs études » (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1970a, p. 84).

GRAMMATIK 42

Le passé composé des verbes faibles

sagen		reisen		
Ich habe	nichts	gesagt.	Ich bin	mit dem Zug gereist.
Du hast	nichts	gesagt.	Du bist	mit dem Zug gereist.
Er hat	nichts	gesagt.	Er ist	mit dem Zug gereist.
Wir haben	nichts	gesagt.	Wir sind	mit dem Zug gereist.
Ihr habt	nichts	gesagt.	Ihr seid	mit dem Zug gereist.
Sie haben	nichts	gesagt.	Sie sind	mit dem Zug gereist.

Pour situer une action dans le passé, on utilise généralement, dans la langue parlée, le passé composé.

Le passé composé se forme au moyen du présent de l'auxiliaire et du participe passé.

La plupart des verbes se conjuguent avec l'auxiliaire haben; quelques verbes se conjuguent avec sein. Pour ces verbes, on indiquera entre parenthèses le passé composé.

Exemple: reisen (er ist gereist)

Le participe passé se place toujours à la fin de la proposition.

Comment former le participe passé

sagen	reisen
↓	↓
ge sag t	ge reis t

Il se forme à l'aide du préfixe ge- et de la terminaison -t.

Quand la prononciation l'exige, la terminaison est -et comme à la 3e personne du singulier du présent.

Exemple: rechnen

↓
ge rechn et

Les verbes qui ne sont pas accentués sur la première syllabe (verbes commençant par be-, er-, ge-, ver-, et les verbes en -ieren) forment leur participe passé sans le préfixe ge-:

erklären	→	erklärt
spazieren	→	spaziert

Wir sprechen Deutsch P/3 (1973), pp. 18–19

En termes lexicaux, c'étaient les mots de structure qui avaient largement été retenus par les concepteurs, couplés à un vocabulaire concret étoffant les bases fondamentales et dont la sélection s'était opérée là aussi « en fonction de la situation de quelqu'un qui [devait] se tirer d'affaire en pays de langue allemande »¹⁶. Le resserrement sur cette finalité pratique était également perceptible dans les exercices qui se faisaient, dans le cas de cette version, plus nombreux.

409. *Vous êtes quelque part en Allemagne ou en Suisse alémanique. Il vous faut écrire une lettre imprévue. Vous n'avez sur vous que de l'argent. Débrouillez-vous...*

Wir sprechen Deutsch P/3 (1973), p. 50

16 Commission romande d'adaptation du manuel « Wir sprechen Deutsch » section P, rapport du 3 juin 1966, p. 5 (ACV S 263/316).

Finalement, l'orientation utilitaire adoptée par l'édition P se remarquait également dans le choix des textes. En effet, si les versions des sections prégymnasiale et générale contenaient des récits historiques ou d'ordre culturel relatant notamment la vie de figures renommées (Pestalozzi, Gutenberg, etc.), les narrations figurant dans cette série de manuels faisaient presque exclusivement référence à la vie courante et au quotidien.

Avant de conclure notre propos sur cette double adaptation de ce cours de langue, initialement conçu pour de futurs gymnasiens, à des filières moins exigeantes, il convient encore de rappeler qu'une telle démarche s'accordait pleinement avec l'évolution récente des structures scolaires ayant eu pour effet un élargissement du public scolaire au degré du secondaire inférieur¹⁷. Ces ajustements ne se firent pas sans difficulté, le travail des auteurs consistant à fournir un programme adapté aux besoins d'un public particulier, sans que celui-ci ne soit trop spécifique et empêche, par conséquent, tout raccordement. Décidées après coup, ces adaptations sur un cours de langue déjà existant apparaissent comme avoir été des compromis, comme cela fut suggéré par les auteurs de l'édition P, qui les présentèrent d'ailleurs, dans la préface du premier volume, comme une solution provisoire :

Mais nous sommes conscients que ce manuel ne représente qu'une étape transitoire dans l'évolution des méthodes d'enseignement des langues étrangères. La prochaine étape devrait être la création, sur une aire géographique suffisamment large, d'une équipe chargée d'expérimenter, puis de mettre au point une méthode d'enseignement qui synthétise les diverses recherches en cours, qui tienne véritablement compte des connaissances actuelles de la psychologie et des structures de la pensée de l'enfant, qui domestique effectivement les moyens techniques offerts aujourd'hui et dont l'efficacité dépendra des limites qu'on saura leur fixer. (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1970a, p. 6)

Paroles prémonitoires ? En tous cas, le futur renouvellement des manuels d'allemand, le dernier abordé dans le cadre de cet ouvrage, présentera plusieurs de ces caractéristiques, parmi lesquelles une coordination à l'échelle de toute la Suisse romande, des références constantes aux recherches les plus récentes ainsi que la pleine intégration didactique des moyens audio-visuels.

17 Voir chapitre 2.

CHAPITRE 10

DEUX MÉTHODES POUR UNE ÉTUDE PRÉCOCE DE L'ALLEMAND (1975–1990)

La dernière génération de manuels d'allemand utilisés dans les écoles romandes prise en compte dans cet ouvrage s'inscrit dans une période charnière en ce qui concerne l'enseignement de cette discipline, dans la mesure où ces ouvrages furent élaborés dans le cadre du projet visant à introduire, à l'échelle de toute la Suisse, un enseignement plus précoce de la deuxième langue nationale. Une démarche chapeautée par la CDIP qui avait désigné, dès 1973, une « Commission pour l'introduction et la coordination des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire » (CDIP, 1974). Des travaux de cette dernière, allait notamment déboucher un projet à la destination de tous les cantons et présentant les principales orientations à adopter en ce qui concerne l'étude de la deuxième langue nationale ou, pour le dire encore autrement, d'une première langue étrangère. Plus précisément, ce texte programmatique, paru dans le *Bulletin d'information* de la CDIP en mai 1977 et rédigé par Lang, définissait les objectifs relatifs à cet enseignement au cours de la scolarité obligatoire, de même que les thèmes, les procédés et les moyens didactiques mobilisés en ce sens. En ce qui concerne tout d'abord les finalités, si celles-ci n'excluaient pas la connaissance et l'intelligence de la structure de la langue, elles devaient avant tout tendre vers la compétence de communication. Ce but prioritaire défini de la sorte, les thèmes utilisés en classe n'étaient pas voués à avoir un but en soi et consisteraient alors plutôt en autant d'occasions susceptibles d'utiliser la langue. Ainsi, ils s'apparenteraient moins à des phénomènes langagiers qu'à diverses actions et connaissances communiquées par le biais de la langue.

Outre ce projet d'enseignement général, ce rapport comportait une partie recouvrant des considérations relatives à l'élaboration des futurs moyens didactiques qui seraient employés dans le cadre de l'étude de la langue seconde. La question des manuels paraissait en effet majeure aux yeux de la commission d'experts puisque, selon elle, les contenus de ces ouvrages déterminaient bien plus l'enseignement dispensé que les objectifs figurant dans les plans d'études dont l'influence restait relativement faible. Dès lors, il convenait de s'assurer que les objectifs généraux définis pour l'étude de la deuxième langue serviraient bien de base à la création des nouveaux manuels. Une autre raison invoquée par la commission pour justifier l'importance particulière qu'elle attribuait aux moyens d'enseignement résidait dans le fait qu'ils dispensaient « le maître de décisions relativement importantes », la tâche de leurs concepteurs consistant « précisément à anticiper les décisions relatives aux buts, aux thèmes et aux procédés » (Lang, 1977, mai, p. 9). Parmi les principales recommandations édictées en vue de l'élaboration de manuels destinés à l'étude de la deuxième langue nationale, le facteur de continuité, présenté comme l'une des exigences majeures de cet enseignement. Une continuité qui devait s'appliquer aussi bien aux objectifs didactiques généraux qu'aux moyens d'enseignement voués à être successivement mobilisés au cours de toute la scolarité obligatoire :

C'est pourquoi il serait faux de postuler, pour le premier cycle secondaire et l'école primaire, le principe de méthodes diversifiées. Le passage d'un type d'école à l'autre n'impose aucun changement de méthode, qui doit évoluer harmonieusement d'un degré à l'autre tout au long de l'apprentissage de la langue étrangère [...] Unité dans la méthode et cohérence dans la structure sont les conditions de la continuité ; ces conditions ne sont réalisables que si les ouvrages didactiques à créer en vue des divers degrés de la scolarité obligatoire sont conçus sur la base d'une conception commune et globale. (Lang, 1977, mai, pp. 37-38)

A cette exigence de continuité entre les méthodes successivement employées s'ajoutaient encore des préconisations relatives aux contenus des manuels, telles qu'une offre diversifiée en matière de textes, d'exercices ou de tâches ainsi que la poursuite d'objectifs didactiques susceptibles d'être atteints par tous les élèves. Toutefois, l'ensemble de ces recommandations se voulait assez général, la CDIP estimant qu'il appartiendrait ensuite « aux cantons et aux régions d'établir des exigences plus

précises concernant les ouvrages à créer pour des groupes d'élèves bien définis et de prendre en compte, dans le cadre de ces vues, les besoins régionaux et la situation des écoles » (Lang, 1977, mai, p. 37). Un travail qui, en Suisse romande, allait incomber à la *Coordination romande pour l'introduction de l'allemand dans la scolarité obligatoire* (CORIDAL) et qui débouchera sur la décision suivante : l'élaboration d'un cours de langue romand pour l'école primaire et l'adoption, pour les trois dernières années de la scolarité obligatoire, d'une méthode déjà existante et provenant de l'étranger.

Un cours pour le primaire « spécifique à la Suisse romande »

La voie vers une généralisation de l'enseignement de l'allemand dès l'école primaire en Suisse romande s'était véritablement amorcée au cours des années 1970, d'abord à travers le travail d'une coordination régionale (Commissions Gilliard et Basset), puis, dans la foulée, confirmée par des recommandations édictées au niveau national. Une fois actée, la mise en place d'un enseignement précoce de cette langue supposa encore la prise en compte de dispositions supplémentaires, parmi lesquelles l'adoption de moyens d'enseignement communs à tous les cantons romands. Une entreprise qui ne se fera pas sans embûche, de par les nombreux enjeux soulevés par une telle démarche, qui finira néanmoins par aboutir à l'élaboration d'une nouvelle méthode, se voulant spécifiquement romande.

Point de départ des premières discussions relatives au choix des manuels d'allemand voués à être adoptés au degré primaire, les réflexions menées par les deux commissions romandes, successivement en charge entre 1972 et 1974 d'étudier l'introduction précoce de la deuxième langue nationale au sein des programmes scolaires. Dans les deux cas, le rapport final de ces groupes de travail se déclara en faveur de deux cours de langue concurrents dont l'utilisation respective allait ensuite être évaluée au sein de classes pilotes expérimentant l'enseignement de l'allemand au stade de l'école élémentaire. Le premier manuel retenu, intitulé *Sing'und spiele mit* et conçu par Jean Petit¹, avait déjà été expérimenté en France. Quant au deuxième ouvrage sélectionné, *Deutsch*

1 Petit était alors maître-assistant à la Faculté des Lettres et des sciences humaines de l'Université de Besançon (Journal de Genève, 17 août 1976, p. 11).

für Kinder, il était l'œuvre de Klara Montani². Tous deux audiovisuels, ces cours présentaient néanmoins des différences de nature méthodologique, résumées comme suit au sein du rapport final rendu par la Commission Gilliard :

Le cours Petit se distingue par une organisation très détaillée et très rigoureuse de la matière, propre à aider maîtres et élèves peut-être déconcertés au début par la nouveauté de cette forme d'apprentissage [...] le cours Montani, plus souple et plus polyvalent, ne porte pas sur un même bagage lexical ni grammatical. Il laisse une plus grande part d'initiative au maître et permet, mieux que le cours de Petit semble-t-il, de respecter le facteur "créativité chez l'enfant" (Gilliard, 1973, p. 14).

Plus globalement, si ces deux cours audiovisuels reposaient sur des fondements linguistiques et de psychologie de l'apprentissage similaires, celui de Petit se réclamait néanmoins plus spécifiquement du béhaviorisme³ alors que celui de Montani se référait plutôt à l'approche structuro-globale⁴. Finalement, dans un souci d'unicité, la décision fut prise en

2 Montani travaillait à l'Institut de phonétique de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb.

3 Concernant la conception didactique adoptée par Petit au sein de ce cours de langue, Von Flüe-Fleck (1994) l'a décrite de la sorte : « Neben der Basierung auf der Montessori-Theorie ist für die sprachdidaktische Konzeption von SSM auch das Bekenntnis zur Theorie des Behaviorismus bestimmt. Der Unterricht soll denn auch nach dem Prinzip von Stimulus und Response funktionieren. Die Stimuli, je nach Phase und Stufe die Tonbänder, die Schrift- oder Bildtafel oder die Bilder im Bildband, sollen als Response sprachliche Äusserungen hervorrufen. So sollen z. B. die einzelnen Bilder für die Schüler aufgrund erlernter Techniken als Code erkennbar sein und können so dekodiert werden » (p. 135).

4 Comme le note Puren (1988), si le structuralisme bloomfieldien faisait abstraction de la signification, celle-ci, dans le structuro-globalisme, était systématiquement prise en compte « comme contenu de la communication interindividuelle » (p. 231). Par ailleurs, cette méthode s'était initialement appelée « de Saint-Cloud-Zagreb » puisqu'elle avait été élaborée conjointement par une équipe de l'École normale supérieure de Saint-Cloud et une autre issue de l'Institut de phonétique de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb, institution à laquelle appartenait Montani.

1975 de choisir le premier d'entre eux, faisant ainsi du cours de Petit la méthode romande. Parmi les raisons invoquées, le fait que cette méthode avait été imaginée et conçue par un universitaire français pour de jeunes apprenants français, tenant ainsi compte de la francophonie des élèves. En outre, la présence de nombreux exercices, le recours à des dialogues plutôt qu'à des textes suivis ainsi que le caractère auto-formateur de ce cours, grâce notamment au livre du maître, avaient été vivement appréciés par la coordination romande. Toutefois, en vue de la généralisation de l'enseignement de l'allemand au primaire, il était prévu d'y apporter plusieurs modifications, en corrigeant les imperfections décelées, voire en y ajoutant quelques éléments structuro-globaux afin de mettre plus rapidement les élèves en véritable situation de dialogue, à l'image du cours de Montani.

Ce choix allait néanmoins rapidement s'avérer problématique pour plusieurs raisons. Des causes qui furent exposées au sein du *Rapport-cadre sur l'enseignement précoce de l'allemand en Suisse romande*⁵, rédigé en 1976 par Lang, l'un des auteurs de *Wir sprechen Deutsch* et nommé en 1975 coordinateur romand de l'enseignement de l'enseignement de l'allemand. Un document sur lequel il convient de nous pencher puisqu'il regroupait les principaux fondements à partir desquels le futur cours d'allemand allait s'élaborer. Pour revenir aux problèmes soulevés par l'adoption officielle du cours de Petit, notons premièrement que la coexistence au sein des classes pilotes de ces deux manuels ne s'était pas révélée bénéfique puisqu'aucune évaluation n'avait véritablement été menée et que les deux premiers cantons romands expérimentant l'enseignement de l'allemand à l'école primaire s'étaient chargés eux-mêmes de choisir la méthode utilisée (Lang, 1977, novembre). Ainsi, si le Valais avait adopté officiellement le cours de Petit, tel que préconisé par les DIP romands, les zones pilotes du canton de Vaud utilisaient officieusement le cours de Montani. L'unicité de méthode à l'échelle romande souhaitée par la CDIP n'était par conséquent pas respectée, une situation relatée par le *Journal de Genève* dans son édition du 12–13 juin 1976, qui la qualifia de « crise » ayant « dégénéré en 'guerre de l'allemand', opposant les tenants de

5 Ce rapport-cadre fut publié intégralement au sein de la revue pédagogique *L'Éducateur* dans son édition du 18 février 1977.

deux méthodes d'enseignement en compétition sur le 'marché' » (Lang, 1977, novembre, p. 7). Outre la concurrence engendrée par l'usage parallèle du cours de Montani en terres vaudoises, la méthode Petit fut également sujette à plusieurs critiques, exprimées publiquement à travers la parution, en mars 1976, d'un rapport s'intitulant « Materialien zur Kritik des Programms 'Sing' und spiel mit !' » et rédigé par M. Baldegger, M. Müller et G. Schneider, trois linguistes de l'Université de Fribourg. Ces derniers reprochaient notamment au manuel de ne présenter qu'une forme abstraite et inadaptée de la langue allemande. Des critiques⁶, relayées par la presse romande et auxquelles souscrivait le coordinateur de l'enseignement de l'allemand, bien que les minimisant quelque peu. Dès lors, il était devenu difficile d'envisager un travail de refonte de la méthode de Petit, lequel, à l'origine enclin à y apporter quelques modifications, n'était pas disposé à toucher aux principes linguistiques de base sur lesquels reposait son cours. Un temps envisagée comme alternative, la solution d'opérer une synthèse entre les manuels de Petit et de Montani fut également abandonnée, notamment en raison des difficultés liées aux droits d'auteurs et d'éditeurs. Pas plus, il n'était envisageable de recourir en fin de compte à la méthode Montani, au risque de froisser les Valaisans ayant adopté officiellement le cours de Petit. Ajoutons à cela que seul le début de la méthode convenait à un enseignement précoce de l'allemand et que l'usage de ce cours était plutôt réservé à des maîtres spécialistes – ce qui avait été le cas dans les zones pilotes du canton de Vaud – alors que la coordination romande imaginait plutôt confier l'enseignement précoce de l'allemand à des maîtres généralistes.

Autant d'obstacles et de polémiques qui poussèrent alors la coordination romande à opter pour une alternative, celle d'élaborer un nouveau cours spécifique à toute la Suisse romande. Pour mener à bien ce nouveau projet, Lang estimait qu'il convenait de prendre en compte un certain nombre de précautions, au regard des controverses passées :

6 Petit répondra aux critiques émises par les trois Fribourgeois à travers la publication en mai 1976 d'une brochure au sein de laquelle l'universitaire français dénonçait « un travail de démolition systématique sur la méthode 'Sing und spiele mit' » (Petit, 1976, p. 1)

Demander aux cantons – Valais et Vaud – de changer de méthode, quand bien même la nouvelle est dans l'axe de la précédente, n'est raisonnable et possible que si cette dernière tient mieux encore les promesses (pour ainsi dire) que ne le faisait la première ; en d'autres termes : si elle est meilleure, mieux appropriée, plus attrayante, plus efficace et n'impose pas à ses usagers une « conversion » trop brutale. (Lang, 1977, novembre, pp. 136–137)

En vue de favoriser un consensus de toutes les parties autour de ce futur cours romand, le coordinateur entama alors plusieurs « stages d'écoute » au sein des classes valaisannes et vaudoises dispensant déjà un enseignement précoce de l'allemand, afin de déceler les avantages de chacune des deux méthodes à l'œuvre. Concernant les classes utilisant le cours de Petit, Lang, suite à ses observations, releva l'excellente prononciation que cette méthode permettait d'acquérir, de même que le soin particulier accordé à l'intonation, au rythme, à l'accentuation ainsi qu'à l'exercice de la mémoire. Quant au cours de Montani, outre l'acquisition là aussi d'une bonne prononciation, son principal atout résidait dans le fait d'amener presque immédiatement les élèves, à peine familiarisés avec les premières notions, à les réemployer dans des situations relativement analogues. Reconnaisant donc un certain nombre de qualités aux deux ouvrages, Lang, dans son rapport-cadre, se détermina néanmoins pour l'élaboration d'un cours romand plutôt dans l'esprit de la méthode Petit, les raisons qui avaient jadis poussé la coordination romande à se déterminer en sa faveur restant, à ses yeux, toujours valables. En ce sens, le futur cours de langue romand devait surtout – sans reproduire scrupuleusement le même découpage des matières et utiliser les mêmes thématiques pour les dialogues – prendre en compte, à l'instar de celui de Petit, la francophonie des élèves et être conforme à une utilisation par des enseignants généralistes. Toutefois, si le cours à venir inclurait bien ces deux aspects, il convenait néanmoins d'être prudent quant à la méthodologie adoptée. Elle serait, en effet, tenue de se conformer à l'évolution la plus récente en matière de didactique des langues, sous peine d'essuyer les mêmes critiques que celles adressées au cours de Petit⁷, lors d'une période durant laquelle le développement de

7 Au sujet des critiques adressées au cours de Petit, notons encore celles synthétisées au sein du rapport final de CORIDAL, publié en 1978 : « la méthode de Petit est en butte à de vives critiques qui portent non pas sur sa langue, mais sur la méthodologie, jugée par beaucoup trop tributaire

l'approche communicative⁸ avait déjà émergé en réaction aux méthodes audio-orale et audiovisuelle (Besse, 1985).

En outre, cette future méthode commune à toutes les régions francophones de la Suisse, devait, toujours selon le rapport-cadre de Lang, être « spécifique à la Suisse romande ». Qu'entendait-il par-là ? Premièrement, plus que de prendre en compte la simple francophonie des futurs usagers de ce cours, l'élaboration de ce dernier devait surtout répondre à des problématiques propres à la Suisse romande en ce qui concerne l'enseignement de l'allemand. Une situation que le coordinateur en charge jugeait remplie de paradoxes :

Nous avons déjà fait allusion à plusieurs reprises à ce qu'avait de paradoxal, de fâcheux et d'humiliant, le fait qu'en notre pays romand l'apprentissage de l'allemand ne jouisse pas du prestige ni de la considération qu'il mérite, malgré les soins assidus, intelligents et constamment renouvelés qui lui sont prodigués. Il faut ajouter lucidement qu'interrogés à brûle-pourpoint sur cette question, des Romands représentant les couches les plus diverses de la population disent sans ambages avoir eu de la peine à apprendre l'allemand, avouent ne l'aimer guère et y recourir le moins possible, soit qu'ils ne le sachent pas suffisamment, soit que les contacts – fréquents ou épisodique – qu'ils entretiennent avec des Confédérés alémaniques se passent en français, et parfois en anglais. Ils ajoutent volontiers qu'en regard de l'effort fourni et du temps consenti, le résultat est à leurs yeux bien disproportionné. (Lang, 1977, novembre, p. 140)

Un état de fait que Lang déplorait et qu'il convenait d'améliorer à l'aide de ce futur cours de langue par lequel devait s'établir et s'ancrer durablement un enseignement précoce de la langue dans les écoles romandes. Dès lors, au regard du contexte local ainsi énoncé, il était amené à revêtir

du behaviorisme, donc trop contraignante et insuffisamment promotrice de créativité » (Lang, 1978, juin, p. 4).

- 8 L'émergence de l'approche communicative en Europe découla d'une demande institutionnelle et politique au début de la décennie 1970. Le fort accroissement des échanges, de même que la construction progressive de la Communauté européenne engendrèrent, dans le cadre de l'enseignement des langues, de nouveaux besoins. De nouvelles exigences qui furent analysées par le Conseil de l'Europe, lequel, pour y répondre, s'attêlera à la définition de facteurs linguistiques correspondants (Martinez, 2014).

deux caractéristiques principales : une focalisation sur la compétence de la communication et la prise en compte de « l'alémanité ». Concernant le premier de ces points, soit la finalité communicative, elle devait pouvoir se pratiquer et s'exercer très tôt au sein du cours romand, l'idée reposant sur la logique suivante : ne pas recourir à la solution traditionnelle, soit le dialogue en français et « assigner comme objectif à l'enseignement de l'allemand dans un pays comme [la Suisse] la faculté de communiquer pour le moins de telle façon que le Romand comprenne son interlocuteur alémanique, et qu'il se fasse comprendre de lui » (Lang, 1977, novembre, pp. 132–133). La faculté conjointe de comprendre et de se faire comprendre – formant alors la compétence de communication – visait à acquérir « the threshold level »⁹, soit le niveau-seuil¹⁰, idée développée en 1975, dans le cadre du Conseil de l'Europe, par le docteur Jan Ate van Ek, directeur de l'Institut de Linguistique appliquée de l'Université d'Utrecht, en guise de programme communicatif minimal défini pour l'anglais et conforme aux directives européennes (Martinez, 2014). Un terme qui désignait, selon les mots de van Ek et repris par Lang (1977, novembre), la capacité de « survivre dans le pays où [était] parlée la langue apprise » (p. 140). Pour être réalisable, cette finalité devait être précédée par la poursuite d'objectifs soigneusement déterminés et ordonnés : la formation de l'oreille de l'élève et le développement de la capacité à comprendre un message délivré dans une langue étrangère, puis l'assimilation progressive de l'appareil phonateur. Une démarche d'apprentissage vivement recommandée par Lang en ce qui concerne le futur cours romand.

Deuxième caractéristique invoquée par le coordinateur romand pour le futur cours d'allemand, la prise en compte de « l'alémanité ». Un terme que Lang (1977, novembre) s'était attaché à définir davantage :

-
- 9 Voir van Ek (1975). Cette publication s'était élaborée dans le cadre du travail mené par un groupe d'experts mandaté par le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe afin de développer un système d'unités pour l'apprentissage des langues chez les adultes.
 - 10 Celui-ci constituait une étape importante vers l'élaboration du Cadre européen commun pour l'enseignement des langues qui servira de référence pour tous les pourvoyeurs privés d'enseignement des langues (éditeurs et cours de langue) depuis la fin des années 1990.

Le cours doit du même coup tenir compte du caractère spécifique du pays où la langue cible est utilisée. Ce caractère – appelons-le l'alémanité – est un fait complexe et riche qui, à ma connaissance, n'a jamais été pris en compte sérieusement dans l'élaboration d'un manuel d'allemand. On le précisera : il ne s'agit pas de faire apprendre à nos enfants un allemand teinté de dialecte. Mais le cours devrait néanmoins être conçu de manière à initier nos élèves, à un âge où cela est possible, à cette âme alémanique qui est, le plus souvent, superbement et scandaleusement ignorée. C'est par ce biais que, du même coup, l'élève pénétrera dans l'univers germanique. (p. 133)

Ainsi, à l'image de la méthode *Wir sprechen Deutsch* qui, de ce point de vue, avait constitué « une tentative sans doute intéressante », selon les dires de Lang (co-auteur de ce cours de langue), l'enseignement dispensé par la méthode romande s'axerait également vers l'initiation à l'esprit alémanique. Cela avait du reste été l'une des lacunes relevées aussi bien au sein du cours de Petit, mettant en scène « une Allemagne plutôt conventionnelle, ni très colorée, ni très moderne », que dans la méthode Montani, laquelle présentait « un univers assez neutre, du point de vue ethnique » (Lang, 1977, novembre, p. 141).

Or, cette dimension culturelle inhérente à l'étude d'une langue se prêtait, selon le coordinateur, particulièrement bien à un enseignement précoce, l'esprit des jeunes élèves étant encore dénué de toute idée pré-conçue en la matière :

Au moment où on ne les en empêche encore aucun préjugé, aucune préférence trop marquée pour un modèle culturel ou social, aucun parti pris étroitement nationaliste [...] il faudrait (et l'on pourrait) faire sentir à nos enfants le caractère complémentaire au leur de l'univers alémanique. Le « *Wir sprechen deutsch* » a dû encourir plusieurs fois le reproche d'être alémanique plus qu'allemand : il faut à mon avis l'en féliciter et montrer l'inanité et l'absurdité en Suisse, d'une telle critique, qui feint de ne pas voir que nos élèves auront affaire à des Bernois et à des Zurichoïses avant de fréquenter les habitants de Francfort ou de Vienne. Je sais bien que l'histoire nationale n'a pas actuellement le vent en poupe ; mais qui sait ? peut-être lui trouverait-on un goût nouveau, une saveur inédite si, par le truchement de la langue et de tout ce qu'elle charrie de rudesse, d'âpreté, mais aussi d'humour, de bonhomie et de tendresse, on parvenait à rendre sensibles nos élèves à une mentalité et à une culture que le pur Allemand du Nord ne véhicule pas. (Lang, 1977, novembre, p. 141)

Aux voix éventuelles tentées d'accuser le futur cours romand de prôner un régionalisme linguistique dépassé dans un contexte où il s'agissait plutôt d'œuvrer à la construction européenne, Lang rétorquait que la prise en compte de l'alémanité dans le cadre de l'enseignement de l'allemand était nécessaire car vouée à préparer les élèves à faire ensuite face à une réalité directe, une réalité qui, dans le cas de la Suisse, avant d'être allemande et européenne, allait s'avérer être alémanique. Pour autant, il n'était pas question que la germanité de cette future méthode ne se cantonne à l'aire culturelle helvétique, pas plus qu'il n'était souhaitable qu'à l'allemand littéraire soient substitués les idiomes alémaniques ou un *Hochdeutsch* coloré de dialectes. Si l'âme des dialectes de la Suisse allemande était bien amenée à apparaître au fil des pages, cela devrait se faire davantage par le contenu même du cours que par la langue, notamment à travers le choix des thèmes, des personnages, des sites et des situations en présence, sans toutefois s'y restreindre exclusivement. En ce sens, Lang (1977, novembre) préconisait que le futur collectif d'auteurs procède, en la matière, au « dosage nécessaire » car « il [allait] de soi que la composante suisse ne [devrait] en aucun cas faire obstacle à l'apprentissage parallèle du 'Hochdeutsch', celui des deux Allemagnes et de l'Autriche, celui de nos chambres, de nos églises, du théâtre et des média » (p. 141).

Voilà donc la forme que devait revêtir le futur cours d'allemand romand, telle qu'envisagée par Lang dans ce rapport-cadre, soumis ensuite à l'examen attentif des enseignants de Romandie, lequel ne suscitera que peu de réactions¹¹. Une année après sa publication dans *L'Éducateur*, soit en 1978, CORIDAL se prononça de manière définitive en faveur de l'élaboration de cette nouvelle méthode. Une charge qui fut confiée à un collectif d'auteurs aux compétences distinctes et actifs en des lieux divers de Romandie : le genevois Lang bien sûr ; Edgar Marsch, enseignant la langue et la littérature allemandes à l'Université de Fribourg ; Werner Muller, spécialiste des moyens audio-visuels

11 A ce sujet, *l'Éducateur* dans son édition du 18 mai 1979, précisera, non sans ironie : « Le rapport de M. Jean-Bernard Lang fournissait là l'occasion d'un débat intéressant sur cet enseignement. Nous dirons que l'acquiescement fut presque total, à voir la discrétion dont firent preuve les enseignants romands à réagir à la lecture dudit rapport... » (p. 578).

et de l'illustration rattaché au Collège de la Chaux-de-Fonds ; enfin, René Zaugg, doyen au CO de Genève. Quant à la publication, elle fut confiée, sous l'égide de la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME), à une filiale suisse de Nathan, les Éditions LEP (Loisirs et pédagogie), fondées en 1979 en devenant ainsi le premier éditeur romand de livres pour la formation. En 1980, parut la première partie du Cours romand intitulée *Spielen und Sprechen* et destinée aux enfants de 4^{ème} année primaire (9 ans). Une année plus tard, elle se vit complétée par une seconde partie, *Sprechen und lesen*, à l'usage des élèves de 5^{ème} année. Finalement, en 1985, la méthode allait être parachevée par la publication du support didactique réservé aux classes de 6^{ème} primaire (élèves de 11 ans). Chaque matériel par degré était composé des ouvrages suivants : le livre de l'élève rassemblant les reproductions des diapositives accompagnées, à partir de la deuxième partie, de textes et de différents exercices ; le cahier de l'élève contenant, généralement illustrés, des exercices, des jeux, des chansons et des bricolages ; le fichier du maître comportant une vue d'ensemble de la matière à enseigner, à travers notamment les objectifs d'apprentissage, les contenus lexicaux et grammaticaux et les corrigés des exercices. À ceux-ci s'ajoutaient encore des cassettes audio, des diapositives ainsi que des supports supplémentaires, tels que des pancartes visuelles. Concernant la méthodologie adoptée, notons que le collectif d'auteurs, dans les fichiers à l'adresse du maître, ne faisait pas mention d'une conception didactique précise. Toutefois, selon von Flüe-Fleck (1994), un regard sur la nature des exercices contenus dans ce cours de langue permet d'émettre l'hypothèse suivante : « Aus den vorkommenden Übungstypen kann man schliessen, dass es sich beim voliegenden Lehrwerk um eine Mischung aus audiolingualer/ audiovisueller und kommunikative-pragmatisch orientierter Methode handelt » (p. 170).



Qu'en était-il du contenu-même de ce cours de langue, notamment au regard des aspirations jadis exprimées par Lang, lesquelles traduisaient l'ambition de le rendre spécifiquement romand ? En ce qui concerne les titres choisis pour nommer les trois parties constituant le *Cours romand d'allemand*, ceux-ci attestaient dès le départ de l'importance accordée à la finalité de l'expression orale, le mot « *sprechen* » revenant à chaque fois comme un leitmotiv. Cela se confirmait ensuite à travers les trois buts assignés à ce cours de langue et exposés dans les trois fichiers du maître : « créer chez l'élève et le maître une attitude d'accueil à l'égard de la langue allemande » ; « permettre à l'élève d'acquérir dès le début une certaine aisance dans la compréhension et dans l'expression (rythme, prononciation et intonation) » ; enfin, « permettre à l'élève de maîtriser un certain nombre de situations » (Lang, Marsch, Muller & Zaugg, 1985c, p. I). De même, si le cours de 5^{ème} et celui de 6^{ème} année incluaient tous deux une compétence supplémentaire à acquérir, respectivement celle de lire et d'écrire, la faculté de comprendre et de parler restait cruciale et prioritaire, comme l'attestent ces propos figurant au sein du fichier du maître de la 6^{ème} année primaire :

Dès la deuxième année, la lecture, avant tout silencieuse, est devenue progressivement pour l'élève un nouveau moyen d'information, à quoi s'ajoutent maintenant des éléments d'écriture. Le titre de l'ouvrage – SPRECHEN UND SCHREIBEN – pourrait laisser croire que les deux aptitudes ont la

même importance. Il n'en est rien. Si les élèves doivent être en principe capables d'écrire ce qu'ils disent et entendent, ils ne recourront néanmoins à cette nouvelle aptitude que dans les rares occasions où elle revêt pour eux une fonction de communication (lettres, petites rédactions), tout au plus de contrôle (textes lacunaires). On ne vise donc nullement à l'équivalence entre l'écriture et la parole ; cette dernière demeure prioritaire. (Lang, Marsch, Muller & Zaugg, 1985c, p. I)

La prédominance accordée à la compréhension et à l'expression orales se remarquait également dans le corps même du cours, à travers les différents supports d'apprentissage qui y figuraient (dialogues, exercices, chansons, etc.) et au sein desquels les images, reproduisant les diapositives ou illustrant les sons émis par les cassettes audio, tenaient une place de choix.

Leçon 38 Séquence 2

Einfach oder retour?

SYLVE: Schnell! Der Bus ist da! 113

LELI: Einsteigen! Hopp, Vieni!

CHAUFFEUR: Nach Winterthur? 114

VIEN: Ja, gern. Dreimal, bitte!

CHAUFFEUR: Einfach oder retour? 115

VIEN: Retour.

CHAUFFEUR: Dreimal Fläsch - Winterthur, ressur! 116

EIF: Franken zeh'n, bitte!

VIEN: Oje! Ich habe kein Geld! 117

LELI: Aber ich! Du sind zwöif Franken.

CHAUFFEUR: Danke ... 118

LELI: Und neunzig Rappen zurück.

SYLVE: Juhui! Ich fahre gern mit dem Bus!

Lang, Marsch, Muller & Zaugg (1980b), p. 32 / Lang, Marsch, Muller & Zaugg (1981a), p. 18

L'ambition de développer chez les élèves la compétence de communication était donc bien au centre de ce nouveau matériel didactique, tel que l'avait préconisé Lang dans son rapport-cadre. Qu'en était-il de la prise en compte de l'alémanité, la seconde dimension qui, toujours selon celui-ci, était nécessaire à un cours de langue se voulant spécifiquement romand ? Un regard sur les contenus culturels véhiculés par le *Cours romand d'allemand* nous montre là encore que les aspirations en la matière du coordinateur de l'allemand semblent avoir grandement influencé le choix des thématiques valorisées au fil des pages. Ainsi, hormis des sujets fréquemment mobilisés au sein des manuels d'allemand, tels que les chiffres, la famille ou encore l'heure (surtout dans *Spielen und sprechen*), les références à la Suisse alémanique y étaient florissantes. Une volonté clairement affichée par les auteurs au sein du fichier du maître :

Pour donner une certaine réalité aux dialogues, on a imaginé, dans la première partie du cours, de réunir sur un terrain de camping des Romands et des Alémaniques. Ces derniers habitent un village du canton de Zurich. C'est là, à Flaach, que se déroulent les principaux événements. Les acteurs ne parlent ensemble ni le français, ni le dialecte. Reste le « bon allemand », tel qu'on l'utilise en Suisse alémanique chaque fois que l'on renonce au dialecte. Il s'agit donc de la langue parlée qui admet, par exemple, l'ellipse, l'élosion (*ich hab(e) keine Lust*) et des colorations régionales différentes. Sur les cassettes, la plupart des locuteurs sont originaires de Winterthur. (Lang, Marsch, Muller & Zaugg, 1985c, p. I)

Au regard des contenus du *Cours romand*, l'autre côté de la Sarine était en effet premièrement valorisé à travers deux personnages fictifs zurichois, Vreni et Ueli Holzer, des jumeaux habitant le petit village de Flaach, lieu dont les références étaient récurrentes. Outre la mise en scène de ces deux protagonistes suisses alémaniques dans leur quotidien – dans leur famille ou encore lors d'une visite à Winterthur – l'utilisation de ces deux figures servait également à illustrer leurs interactions avec deux Romands, Pierre et Mireille Reymond, originaires d'Yverdon. Lors de vacances au camping à Yverdon mais aussi au ski et à travers la correspondance échangée entre eux. Autant d'éléments susceptibles « de contribuer à jeter un pont entre la Suisse alémanique et la Suisse romande » (Lang, Marsch, Muller & Zaugg, 1985c, p. VI), l'un des buts de l'introduction précoce de l'allemand selon les dires des quatre auteurs, ces derniers imaginant également l'instauration d'échanges entre des classes romandes et alémaniques. Cette volonté visant à rapprocher la

Romandie et la Suisse allemande transparaisait encore à travers une valorisation des différents types de transports permettant de rejoindre tel ou tel lieu du territoire helvétique.

A) Von Freiburg nach....		B) Von Genf nach.....	
Genf		Freiburg	
Basel		Basel	
Neuenburg		Neuenburg	
Flaach		Flaach	
Murtlen		Murtlen	
Bern		Bern	
Sitten		Sitten	
Délemont		Délemont	
Luzern		Luzern	
Winterthur		Winterthur	
Zürich		Zürich	
Lausanne		Lausanne	
Chur		Chur	

Lang, Marsch, Muller & Zaugg (1981a), p. 21 / Lang, Marsch, Muller & Zaugg (1981b), p. 23

Outre la mise en scène de personnages et la référence à des lieux spécifiques, les évocations de la Suisse allemande s'élargissaient également, à partir du cours de 6^{ème} année, aux mœurs et traditions de différents cantons d'outre-Sarine. Cela, le plus souvent à travers la description de fêtes ou de foires populaires, à l'image du carnaval de Bâle. Un événement présenté aux élèves à l'aide d'un texte explicatif en français et de plusieurs photographies ornées d'une brève légende, cette fois-ci, en allemand :



« À Bâle, la fête du Carnaval s'appelle Fastnacht. Elle s'étend sur trois jours, en février ou en mars. C'est le lundi à 4h du matin déjà, que les 'cliques' se mettent en branle pour le fameux 'Morgenstreich' : cela commence par des roulements de tambours et se poursuit par un cortège à travers la vieille ville. Après cela, tout le monde retourne à son travail et les festivités ne reprennent que le mardi. Cette fois-ci, il ne s'agit plus seulement des fifres et des tambours : on peut aussi y voir des fanfares qu'on appelle en dialecte 'Guggenmuusige' avec des musiciens somptueusement déguisés. » (Lang, Marsch, Muller & Zaugg, 1985a, pp. 27–28)

En plus de la narration relative au déroulement de cette fête, cet extrait s'attachait également à fournir aux élèves la traduction d'un mot en dialecte alémanique, un procédé observable à plusieurs reprises au sein du *Cours romand*. Toutefois, sur le modèle de ce qu'avait jadis recommandé Lang, cela se faisait par petites touches ici et là, le *Hochdeutsch* restant bien la langue maîtresse de l'enseignement à dispenser et le moyen privilégié en vue de dialoguer entre Romands et Suisses alémaniques, à l'image de ce que faisaient entre eux Mireille, Pierre, Vreni et Ueli, les figures récurrentes de ce cours de langue.

Au vu de tous ces éléments, force est donc de constater que l'ambition des auteurs visant à privilégier la Suisse allemande comme principale source sur laquelle reposaient les aspects culturels véhiculés par le cours d'allemand était réalisée. Un constat qui se justifie non seulement par l'ampleur – jamais atteinte dans les manuels d'allemand des générations antérieures – de tels contenus mais aussi par la place très modeste réservée aux contrées germanophones étrangères. Ainsi, hormis la brève évocation de quelques lieux et l'intégration de chansons populaires allemandes, un seul texte élargissait l'aire culturelle jusqu'ici valorisée au sein de ce cours, lequel figurait à la toute fin du livre de l'élève de *Sprechen und schreiben*. Il s'agissait d'un récit consacré à la ville de Brême et plus particulièrement à la statue des Animaux musiciens. Une part toute relative était donc dédiée à l'Allemagne en comparaison à celle attribuée aux terres d'outre-Sarine, un fait qui peut paraître surprenant, dans la mesure où le rapport-cadre avait préconisé un « dosage nécessaire » entre les contenus relatifs à la Suisse alémanique d'une part et ceux se rapportant aux deux Allemagnes et à l'Autriche d'autre part. L'explication réside peut-être dans le fait que le *Cours romand d'allemand* avait également été élaboré en vue d'être remplacé, après la 6^{ème} année, par la méthode internationale *Vorwärts*, bientôt appelée à se substituer au cours de langue *Wir sprechen Deutsch*¹². En effet, l'une des caractéristiques de ce matériel didactique était de vouer une large place au *Deutschlandkunde*, initiant les élèves à la civilisation et à la culture des pays de langue allemande (en premier lieu, la République fédérale d'Allemagne, puis également l'Autriche et la République

12 Si c'était bien cette logique qui avait été adoptée par CORIDAL, précisons néanmoins qu'au moment de l'élaboration du cours romand, la méthode *Vorwärts* n'avait pas encore été officiellement retenue par les différents DIP romands.

démocratique allemande). Un parti pris salué par Lang mais qui renforçait l'une des fonctions assignées d'emblée à la future méthode dédiée à l'enseignement de l'allemand dans les classes primaires romandes : « il appartiendra au Cours romand de compléter cette information par une approche discrète mais d'autant mieux étudiée de la Suisse alémanique » (Lang, 1978, p. 16). Une mission remplie par le *Cours romand d'allemand*, répondant en ce sens aux critères préalablement établis afin que celui-ci soit spécifique à la Suisse romande. Toutefois, si la réalisation de cette ambition fut bien perceptible au sein des contenus, il n'en sera pas de même en ce qui concerne son utilisation dans les classes primaires. En effet, alors que ce cours de langue avait vocation à être adopté par tous les cantons romands – ce qui fut le cas pour Genève, Fribourg, le Jura et Neuchâtel après une phase d'expérimentation menée entre 1981 et 1984 – les Valaisans décidèrent finalement de rester fidèles à la méthode Petit. Quant aux Vaudois, contraints par leur propre réforme scolaire retardant d'une année le début de l'étude de l'allemand, soit en 5^{ème} année, ils décidèrent de recourir directement à la méthode *Vorwärts*, sans passer préalablement par le *Cours romand d'allemand*.

Au terme de ce récit retraçant la genèse de ce cours de langue, conçu, pour la première fois, conjointement par et pour l'ensemble des cantons romands – du moins, telle était l'ambition à l'origine – une dernière remarque s'impose : spécifiquement romand dans sa production et les contenus thématiques qu'il recouvrait, ce matériel didactique, dans son élaboration, n'en fut pas moins inspiré par une méthode issue de l'étranger, *Vorwärts*, déjà existante et vouée, nous l'avons dit, à prendre la relève durant les trois dernières années de la scolarité obligatoire. Il convient dès lors de nous intéresser plus spécifiquement à cette dernière, une démarche qui nous permettra notamment de mettre en lumière les similitudes entre ces deux cours de langue.

Une méthode étrangère pour succéder au cours romand

Un temps imaginée, la solution visant à ce que les cantons romands assument ensemble l'élaboration complète des moyens d'enseignement destinés à l'étude de l'allemand durant toute la scolarité obligatoire ne fut finalement pas retenue par CORIDAL qui avait considéré qu'une telle entreprise aurait nécessité une charge de travail trop importante. Dès

lors, nous l'avons vu, les efforts de la coordination romande s'étaient concentrés sur la conception du *Cours romand d'allemand*, destiné à être utilisé du 4^{ème} au 6^{ème} degré. Quant au matériel didactique voué à lui succéder dès la 7^{ème} année, la décision avait donc été prise de recourir à une méthode déjà existante, pour autant que celle-ci soit conforme non seulement aux objectifs poursuivis par l'enseignement de l'allemand tout au long du cursus obligatoire mais également aux tendances contemporaines de la didactique des langues étrangères.

Outre sa vocation à constituer la suite du cours romand, cette méthode était également appelée à remplacer *Wir sprechen Deutsch*, le cours de langue alors en usage dans plusieurs écoles romandes¹³ et jugé désuet. Un désaveu que Lang, l'un des co-auteurs, justifiait principalement par la mauvaise utilisation qu'en firent les enseignants :

Assurément, WSD n'a pas toujours été utilisé comme l'eussent souhaité ses auteurs. Le fameux avant-propos, véritable crédo méthodologique, reproduit en tête de chacun de ces trois volumes, est de plus en plus resté lettre morte, et j'ai moi-même entendu parler dans des termes identiques, lors d'une réunion de parents, du ROCHAT-LOHMANN, antérieur au WSD d'une bonne vingtaine d'années, et du WSD !... De fait, ce manuel apparaît à beaucoup de jeunes collègues comme tributaire de conceptions complètement dépassées : il l'est dans l'application pratique qu'il reçoit : *wir sprechen deutsch* est devenu, bien malgré nous, *wir lesen deutsch* et *wir schreiben deutsch*. Les listes de vocabulaire, à la suite des textes, pourtant exemptes de traduction (combien nous l'ont reproché !) ; la formulation minutieuse de la grammaire, destinée aux maîtres bien plus qu'aux élèves ; certains exercices pouvant être faits par écrit ; le petit thème, ultime (et, à nos yeux, négligeable) d'une série qui en compte dix ; enfin une progression grammaticale classique et, sans être exhaustive, pêchant néanmoins par un excès de systématisation : tous ces éléments ont, peu à peu, gauchi l'usage qui eut été conforme à l'intention des auteurs, l'élément cognitif ou – pour être plus vrai – le bachotage ayant petit à petit pris le pas sur l'entraînement à la parole et à l'échange : *wir sprechen deutsch* ! (Lang, 1978, p. 22)

La préférence de CORIDAL envers un cours de langue existant pour servir de support didactique durant les trois dernières années de la scolarité obligatoire s'était rapidement portée sur la méthode britannique

13 Tel était le cas à Fribourg, Genève et Neuchâtel (Lang, 1978, juin).

Vorwärts international, et cela avant même le début de l'élaboration du *Cours romand d'allemand*. Lang évoquait ainsi déjà cette possibilité dans son rapport-cadre de 1977, encore confirmée une année plus tard au sein du rapport final de CORIDAL qui, après avoir évoqué les démarches déjà menées par la commission de l'allemand, présentait les prochaines directions à suivre :

Peu à peu, on y voit plus clair : non seulement la méthode VORWÄRTS existe – on le savait – mais des experts peu susceptibles de complaisance la jugent excellente ; cela il fallait s'en assurer avant d'envisager quelque solution que ce fût [...] On voit alors le projet se concrétiser : trois années de cours romand (donc d'enseignement proprement précoce), mais discrètement axé, d'emblée sur VORWÄRTS ; passage à VORWÄRTS au cours du degré 6 ; puis aux degrés 7, 8, 9, recours au matériel de la méthode anglaise. (Lang, 1978, juin, pp. 7–8)

Or, pour que cette solution soit définitivement entérinée, il revenait encore à CORIDAL de convaincre les autorités cantonales et surtout les enseignants du secondaire¹⁴ du bien-fondé de cette méthode qui avait été introduite, en guise d'expérimentation, au CO genevois en 1976¹⁵. Un travail incombant au coordinateur de l'allemand en Suisse romande et qui s'illustra notamment à travers une publication, rédigée par ses soins et intitulée « Du WSD à VORWÄRTS en passant par le cours romand ». Un écrit principalement destiné aux enseignants et sur lequel nous allons revenir quelques instants, dans la mesure où son auteur y présentait

14 Dans son rapport final, CORIDAL insistait en effet sur la nécessité d'instaurer un dialogue avec les maîtres du degré secondaire, dans la mesure où l'introduction d'un enseignement précoce de l'allemand induisait le recours à des méthodes d'apprentissage spécifiques, notamment dénuées d'explication théorique trop importante. Une situation susceptible de provoquer quelques réticences de la part de ces enseignants : « Nous le savons : les maîtres du secondaire craignent parfois que l'on favorise ainsi l'à peu près, l'imprécision, la superficialité et l'amateurisme, alors, (pensent-ils) que les exigences 'classiques' exerçaient et développaient la rigueur, la précision, le goût du travail bien fait, celui de l'effort et la réflexion » (Lang, 1978, p. 11)

15 Le choix d'utiliser *Vorwärts* au CO genevois avait résulté d'un travail préalablement mené par une commission, qui s'était attachée, dans ce cadre, à examiner une dizaine de manuels d'allemand.

les principales caractéristiques de *Vorwärts* et y expliquait les raisons ayant poussé la coordination romande à se prononcer en faveur de son adoption, cela tout en répondant aux critiques dont avait déjà fait l'objet cette méthode.

Après avoir préalablement rappelé la nécessité de renouveler l'étude des langues vivantes, à travers un enseignement plus précoce et axé en premier lieu sur l'oral, en conformité à l'évolution conjointe du monde moderne et des méthodes d'apprentissage en matière linguistique, Lang revenait d'abord sur la genèse de ce cours de langue allemande, de même que sur les principaux objectifs poursuivis par celui-ci. Disposant de moyens scientifiques, technologiques et financiers considérables, cette méthode, destinée aux débutants, avait été conçue et réalisée à York en Angleterre. Un travail mené par une équipe qui avait regroupé des enseignants, des pédagogues, des spécialistes en didactique des langues étrangères, des linguistiques et des dessinateurs, certains d'entre eux étant de nationalité allemande. Dotée d'un nombre considérable de supports (livre de l'élève, livre du maître, fascicules de lecture, bandes enregistrees, etc.), cette méthode audiovisuelle existait alors déjà sous trois versions différentes : la version longue (*Langfassung*), la version brève (*Kurzfassung*) regroupant les premiers éléments de la précédente et la version « compacte » (*Kompaktfassung*) que CORDIAL envisageait de proposer comme suite au cours romand. Comme principale finalité, ce matériel didactique, expérimenté et testé avant sa première publication en 1969, se donnait celle d'amener les apprenants à maîtriser la langue allemande comme un réel moyen de communication. Pour ce faire, la langue n'était pas décrite à la lumière d'objets ou de processus mais enseignée comme un moyen d'action :

VORWÄRTS attribue d'emblée une importance décisive à la pensée et à la volonté de l'élève, à ses « intentions énonciatives » et les prend au sérieux en lui offrant les éléments – phonologie, lexique structure – qui lui permettent de les « verbaliser » – donc d'agir [...] « Pour le choix de ces actes de langage », on a eu recours à des ressortissants du monde germanophones pour être sûr qu'on ne calquait pas les locutions enseignées sur l'anglais (cela arrive çà et là !). De plus ces locutions sont insérées dans des situations concrètes et naturelles, de telle sorte que se forme peu à peu une association entre telle situation (ou tel besoin) et telle expression. (Lang, 1978, p. 12)

L'ensemble de la *Kompaktfassung* se divisait en deux parties distinctes. La première était destinée aux deux premières années d'études durant lesquelles les faits grammaticaux occupaient une place restreinte. Chaque leçon débutait en exposant les faits linguistiques nouveaux par un dialogue que l'élève était d'abord amené à entendre à plusieurs reprises avant de le restituer lui-même, notamment à l'aide des images l'accompagnant. Quant à la deuxième partie, les notions grammaticales y étaient abordées de manière plus systématique et une place plus importante était accordée à la lecture, à travers le recours à de nombreux textes, de plus en plus longs et publiés dans des fascicules annexes. Ainsi structurée, cette méthode respectait l'importance des quatre skills¹⁶ (comprendre, parler, lire et écrire) et préparait, selon Lang (1978), « à la pratique orale de la langue non moins qu'aux activités littéraires » (p. 17).

En ce qui concerne les contenus thématiques, *Vorwärts* mettait donc en scène des situations concrètes et naturelles, susceptibles d'engendrer des « actes de langages », tels que le fait de se présenter ou encore de demander son chemin. Toutefois, au-delà de ces aspects résolument tournés vers la pratique, ce cours de langue se caractérisait aussi par la large part dédiée à la *Deutschlandkunde*, décrite par Lang (1978) de la sorte :

VORWÄRTS entend initier les élèves à la civilisation et à la culture des pays de langue allemande. La solution idéale – faire voyager l'élève, voire lui offrir un séjour prolongé en Autriche ou en Allemagne – est réservée à une minorité ; il faut donc imaginer d'autres moyens qui permettent un minimum de dépaysement en classe. Les illustrations s'y emploient, non moins que les fréquentes allusions à des usages allemands. Le plus important, néanmoins, est le parti qu'ont pris les auteurs de *Vorwärts* de situer un nombre important de dialogues dans une petite localité de Franconie, au nord de la Bavière : Cadolzburg, dont l'élève apprend tout naturellement à connaître les habitants, la topographie, le climat, l'environnement, l'horaire et les usages. C'est un peu, transposée en classe de langue, la pédagogie des centres d'intérêts, et l'on rejoint par là l'un des principes de l'enseignement interactionnel qui s'efforce de détourner l'attention consciente de l'élève de la parole à l'objet qu'elle évoque [...] Là encore, l'expérience atteste le

16 Terme défini par Lang (1978) comme « aptitude, savoir-faire, habitude » (p. 51) dans le mini-glossaire de didactique des langues figurant à la fin de sa publication.

caractère judicieux du choix, d'autant plus que l'intérêt s'élargit, au cours des mois, à d'autres parties de l'Allemagne et du monde germanique. L'horizon ne se limite pas à la République fédérale, mais s'étend à l'Autriche et à la RDA. (p. 16)

Outre le fait de présenter les principaux éléments constitutifs de *Vorwärts*, Lang, par cet écrit, entendait également justifier l'avis favorable de CORIDAL à son encontre. Pour ce faire, il s'attacha à retranscrire diverses opinions exprimées sur cette méthode ici et là. Outre la mention de la commission chargée d'étudier l'authenticité de la langue à l'œuvre dans ce cours et constituée par des « native speakers » appartenant pour certains au Goethe-Institut ou au Herder-Institut, il se référerait en premier lieu à un ouvrage allemand, intitulé « Zu ausgewählten Lehrweken. Deutsch als Fremdsprache » et paru à Heidelberg en 1977. Consistant en une analyse scientifique et didactique de quinze manuels modernes d'allemand¹⁷, cette publication, si elle avait relevé chez *Vorwärts*¹⁸ quelques tournures fantaisistes, n'avait pas moins salué « le caractère frais et naturel de la langue » (p. 13) et était arrivée à la conclusion suivante : « Disons, pour résumer (...) que les élèves désireux d'apprendre l'allemand en dehors de l'Allemagne trouveront, de toute évidence, en VORWÄRTS l'ouvrage le plus complet et le mieux structuré » (traduit et cité par Lang, 1978, p. 8). Autre avis favorable repris par Lang, celui de Zaugg¹⁹, doyen au CO genevois, où cette méthode était alors testée : « La méthode VORWÄRTS envisage les divers aspects de la langue comme moyen de communication. Elle offre aux élèves des manières variées d'acquérir la maîtrise de la communication dans leur première langue étrangère, l'allemand » (cité par Lang, 1978, p. 31).

17 Cette évaluation avait été menée par une dizaine d'universitaires, spécialistes en linguistique, en grammaire, en didactique, en méthodologie et en pédagogie. Les critères retenus pour cette expertise étaient les suivants : objectifs et méthodes, structure, emploi de l'ouvrage, aptitudes, exercices, conceptions méthodologiques et didactiques, la langue allemande retenue, phonétique et phonologie, morphologie et syntaxe, lexique contrastivité, thématique, communication / société / situation, géographie culturelle, conclusion (Lang, 1978, p. 26).

18 Concernant *Vorwärts*, l'analyse menée par cet ouvrage s'était concentrée sur la *Langfassung*.

19 Pour rappel, il avait été choisi pour être l'un des auteurs du *Cours romand d'allemand*.

Autant d'éléments qui confortaient la position adoptée par CORIDAL et qui menaient Lang (1978) à émettre la conclusion provisoire suivante :

Qu'est-ce donc qui caractérise VORWÄRTS et en fait quelque chose d'unique ? C'est l'effort considérable – par la conception générale de l'ouvrage ; par le sérieux qui marque l'ensemble non moins que les différentes parties ; par la somme des moyens mis à disposition du maître comme des élèves ; par la convergence du tout vers des objectifs clairement définis et toujours présents – pour créer un instrument cohérent, riche et pourtant souple qui, bien utilisé, permet vraiment l'acquisition d'une langue telle qu'on la parle aujourd'hui. (p. 18)

Si l'avis exprimé ici par le coordinateur de l'allemand semblait adouber l'efficacité de ce cours de langue, de nombreuses critiques s'étaient néanmoins déjà faites entendre au sujet de la méthode britannique, caractérisée d'ailleurs par Lang (1978) comme « un monument qui séduit les uns et fait peur aux autres » (p. 11). Alors que quelques voix s'étaient élevées contre la nature de ses contenus thématiques, regrettant notamment l'orientation trop « Allemagne du sud » des premières leçons, de même qu'une « illustration déplorable d'une civilisation typiquement capitaliste » (Lang, 1978, p. 18), c'était surtout en matière méthodologique que *Vorwärts* faisait débat. Nous l'avons déjà évoqué au sujet du *Cours romand d'allemand*, durant les années 1970, l'approche audiovisuelle, dont se réclamait *Vorwärts*, était déjà fortement contestée. Un problème que Lang n'entendait pas éluder, ce dernier revenant notamment sur un article de Félix Eckert, paru dans la revue *CO Informations* en avril 1977 et au sein duquel étaient émises de vives réserves à l'égard de ce cours de langue alors en phase d'expérimentation au CO genevois. À travers cette critique, revenaient des reproches fréquemment adressés à la méthodologie audiovisuelle, Eckert dénonçant chez *Vorwärts* une part de rigidité et de dirigisme alors que la période d'alors préconisait justement que l'on se détache des procédés d'imitation, de mémorisation et de conditionnement. Si Lang admettait que le recours à l'audiovisuel n'avait pas eu tous les effets escomptés, il rétorquait néanmoins qu'il n'existait à ce jour pas de nouvelle méthode ayant suffisamment fait ses preuves au point d'engendrer un réel tournant méthodologique. De plus, même si l'on retrouvait chez *Vorwärts* les principales caractéristiques de l'audiovisuel, la méthode britannique, de par la multiplication des médias qu'elle faisait intervenir, avait réussi à atténuer le caractère

« contraignant », souvent dénoncé au sein des cours de langue se réclamant de l'approche audiovisuelle (Lang, 1978, p. 26). Par ailleurs, bien que décriée par certains, cette même méthodologie n'était pas vouée à disparaître mais bien à être développée à travers des considérations plus larges que l'aspect strictement linguistique : « au lieu de se limiter à l'activité langagière proprement dite, on en a examiné le cadre et les conditions anthropologiques, pour tenter de la comprendre à partir d'un ensemble plus vaste qui est la communication » (Lang, 1978, p. 29). Comme le rappelait encore Lang, les recherches menées autour de la compétence de communication avaient fait émerger de nouvelles conceptions inhérentes à la didactique des langues étrangères, telles que l'*interaction*, principe selon lequel, une langue, dans le cadre de son enseignement, n'était plus seulement considérée comme un objet d'instruction mais aussi et surtout comme un moyen d'échange. Postérieur à la méthodologie audiovisuelle, le principe interactionnel, aux yeux de Lang (1978), n'en était pas moins compatible avec celle-ci, ce qu'illustrait d'ailleurs *Vorwärts* : « dans ce débat, la méthode VORWÄRTS n'a pas à rougir. Elle révèle, au contraire, une modernité étonnante. Audiovisuelle, elle en appelle, dès la première leçon, à l'interaction » (p. 34). Ces considérations méthodologiques passées, Lang en arrivait à sa conclusion finale, laquelle confirmait le choix préalable de CORIDAL, l'usage de *Vorwärts* pour les derniers degrés de la scolarité obligatoire étant considéré comme le meilleur des compromis :

Vorwärts n'est pas un instrument parfait. Il ne vise même pas à cette perfection. Le ferait-il qu'il nous paraîtrait inhumain. Tel qu'il se présente à nous, avec ses défauts, ses lacunes, ses outrances ou ses manies, il constitue un merveilleux outil dont il faut se réjouir. (Lang, 1978, p. 34)

Suite à cette publication, plusieurs rencontres avec le corps enseignant romand furent organisées par CORIDAL afin de présenter la méthode *Vorwärts*. Autant d'efforts qui s'avèrent finalement payants puisqu'en qui concerne les trois cantons qui nous intéressent, ils finiront tous par adopter la méthode britannique, comme suite au cours romand pour Genève et Fribourg, dès le début de l'enseignement de l'allemand dans le cas du canton de Vaud.

Ce long travail de persuasion mené par CORIDAL, par l'entremise principalement de son coordinateur, évoqué, reste alors à apporter davantage de précisions quant à l'organisation interne de cette méthode, de même

qu'en ce qui concerne ses contenus²⁰. Comme évoqué, *Vorwärts* était un cours de langue audiovisuel et visait avant tout à l'acquisition de la compétence de communication. Un but qui nécessitait une progression bien définie dans la marche d'enseignement, d'emblée spécifiée aux maîtres dans l'ouvrage leur étant destiné et expliquant la marche à suivre dans l'utilisation des deux premiers volumes (K1 et K2) : « Nichts sollte gesprochen werden, was nicht vorher gehört, nichts gelesen, was nicht vorher gesprochen und nichts geschrieben, was nicht vorher gelesen wurde » (*Vorwärts international*, 1980a, p. 6). Cette hiérarchisation des quatre skills était également perceptible à travers la structure systématique adoptée pour chaque leçon contenue dans ces deux premiers livres. Ainsi, chacune d'entre elles débutait par l'écoute, à l'aide d'une bande sonore, d'un dialogue qui, au sein du *Schülerbuch*, était représenté à travers la reproduction de diapositives projetées en classe et la retranscription des répliques correspondantes. C'était donc cette première partie, intitulée *Vorstellung*, qui introduisait les nouvelles notions, appelées ensuite à être travaillées et assimilées à travers divers exercices rassemblés sous les appellations *Erweiterung* et *Sprachübungen*. Ces mêmes notions étaient par la suite exercées à l'aide de différentes activités prenant la forme de jeux de rôle ou encore d'interviews (*Unterhaltungen*, *Interviews*, *Spielbühne*). Finalement, les parties nommées respectivement *Grundstoff* (présentant les principaux modèles de phrases à construire), *Hören und Verstehen* et *Lesen und Schreiben* complétaient chaque leçon.

LEKTION 4

Vorstellung

Wir sehen und hören – wir sehen, hören und sprechen – wir spielen – wir lesen

UN BRIEF AUS AMERIKA

- 1. Hör Dialog!**
Wie ist ein Brief aus Amerika – und wie sieht das Land aus?
- 2. Liese!:**
Gib mir einen Brief aus Amerika! Gib mir einen Brief aus Amerika! Gib mir einen Brief aus Amerika!
- 3. Liese!:**
Du, die Brief aus Amerika wie hast und du?

4. Hör Dialog!
"Wie ist die der Schule heißt?"
"Wie heißt du hier immer heißt?"

5. Liese!:
"Hörst du die und Miss."
"Du bist und Deine Mutter."

6. Hör Dialog!
"Wie heißt du von Fritz."
"Wie heißt du von Fritz?"

LEKTION 4

Unterhaltungen

Wir hören, lesen und sprechen

1a. Hans: Lieselotte! Ich bin hungrig! | Du auch? ?

Lieselotte: Ja! Ich bin auch hungrig!

Hans: Mami! Wie sind Sie hungrig!

Mutti: Ja, ja, ihr seid immer sehr hungrig!

Hans: Was gibt's?

Mutti: Schnitzel!

Hans: Schnitzel! Prima!

1b. Hans: Mami! Lieselotte! Ich bin aber hungrig! Bist du auch hungrig?

Lieselotte: Ja, natürlich! Ich bin sehr hungrig!

Hans: Mami, wie sind immer hungrig!

Mutti: Ja, ja, ihr seid immer hungrig!

Hans: Was gibt's?

Mutti: Braten.

Hans: Braten! Prima!

2. Pilsesser: Bist du krank, mein Sohn?

Landstreicher: Nein, ich bin müde.

Pilsesser: Ach so! Schlaf gut!

2a. Pilsesser: Bist du hungrig, mein Sohn?

Landstreicher: Nein, ich bin nicht hungrig.

Ich bin müde!

Pilsesser: Ach so! Schlaf gut!

Vorwärts international (1977a), p. 23 / p. 26

20 Au vu du nombre considérable de supports émanant de cette méthode, nous nous limitons ici au manuel principalement utilisé pour chaque degré, le *Schülerbuch* K1, K2, K3 et K4, de même que le *Lehrerhandbuch* respectif à chacun de ces tomes.

Ces mêmes activités se retrouvaient en grande partie au sein des livres succédant aux deux premiers volumes, soit les *Schülerbücher* K3A, K3B, K4A et K4B, au sein desquels il n'était cependant plus question de leçons mais d'unités. Celles-ci débutaient toutes par une première partie, intitulée *Kern* et qui constituait une étape obligatoire dans la marche d'enseignement. Quant à la seconde phase de chaque unité (*Erweiterung*), elle pouvait être abordée dans son intégralité ou seulement sous certains aspects, ce choix étant laissé au maître en fonction des besoins des élèves. Si, dans ces quatre ouvrages, la lecture et l'écriture étaient plus présentes que dans les deux premiers volumes, c'était néanmoins bien l'oral qui primait encore et toujours.

Outre la présence de ces différentes parties vouées à développer progressivement l'acquisition des quatre *skills*, l'ensemble de ces manuels regroupait également de nombreux contenus relatifs aux contrées germanophones. Cette part de l'enseignement visant à la compétence culturelle y était dispensée sous diverses formes. Premièrement, elle était souvent transversale aux différentes activités proposées au fil des pages. Tel était notamment le cas en ce qui concerne les dialogues des leçons 1 à 13, lesquels traitaient en grande partie des vicissitudes d'un adolescent, Hans Schaudi, accompagné de ses parents et de sa cousine Lieselotte Mayer, dans la commune bavaroise de Cadolzburg. Si l'ensemble de ces personnages²¹ mis en scène dans ce cadre étaient fictifs, ils portaient néanmoins tous des noms de famille typiques de cette région. Quant à la municipalité de Cadolzburg, elle existait bel et bien et le choix des auteurs visant à en faire l'un des principaux lieux valorisés au sein de *Vorwärts* n'avait rien d'un hasard. En effet, comme l'indique le *Lehrerhandbuch* des volumes K1–K2 citant les propos des concepteurs de la méthode anglaise parus dans le livre du maître de la *Langfassung*²², ce lieu avait été retenu en fonction de critères bien spécifiques :

21 Les élèves étaient amenés successivement à faire connaissance avec la famille Schaudi ainsi qu'avec leurs différents interlocuteurs à travers le récit de situations diverses : lors d'une balade, dans un magasin, à l'hôpital ou encore le soir de Noël.

22 *Vorwärts international* (1971), p. 70.

Cadolzburg ist weder ein sehr grosser Ort noch von besonderer Bedeutung : aber vielleicht ist es zu einem gewissen Grad 'typisch' für Deutschland. Die Bräuche, die Vereine, die Lebenseinstellung überhaupt, die Kirche, die Fachwerkhäuser am Marktplatz, die älteren und neuen Häuser spiegeln gewisse deutsche Grundzüge wider. Es weist einige besondere Merkmale im Hinblick auf seine Grössenordnung auf. Cadolzburg hat ungefähr 3.000 Einwohner und wird doch von offizieller Seite als 'Markt' (also zwieschen einem Dorf und einer Stadt) eingestuft. Im Text gebrauchen wir den Begriff Dorf, da dieser für die Schüler einfacher zu verstehen ist. Die umliegende Landschaft, die Art der Fachwerkhäuser und auch der dort gesprochene Dialekt verleihen seinen typisch fränkischen Charakter. (*Vorwärts international*, 1980a, p. 15)


Une commune présentant une superficie et une démographie de taille raisonnable donc plus facilement identifiable aux yeux de jeunes élèves, une architecture et un paysage typiques de la République fédérale allemande (RFA), de même que la présence de dialectes caractéristiques de la région : autant d'éléments qui avaient amené les concepteurs de *Vorwärts* à porter leur choix sur Cadolzburg. Lieu emblématique des deux premiers volumes, il n'était cependant pas le seul endroit valorisé puisque, au fil des leçons, d'autres régions de la RFA étaient présentées – en particulier la grande ville de Hambourg – lesquelles étaient abordées au sein d'un volet intitulé explicitement *Deutschlandkunde*. Parmi les différents textes qualifiés comme tels, certains dressaient le portrait et le quotidien de quatre autres familles allemandes, présentant généralement toujours le même profil : un père actif professionnellement, une mère femme au foyer et des enfants encore écoliers.

LEKTION 23


Deutschlandkunde

DIE FAMILIE KÖBERNICK. (Teil 1)


Herr und Frau Köbernick wohnen in Hamburg-Volkendorf. Sie haben zwei Kinder: Andrea, acht Jahre alt und Michael, sechs Jahre alt.




Frau Köbernick fährt die Kinder in ihrem Auto zur Schule.




Ihr Klassenlehrer heißt Herr Scho.



Andrea geht in die Waldlöfferschule. Sie ist in der Klasse 5C.




In ihrer Klasse sind 34 Schüler. Heute ist die erste Stunde Mathematik.

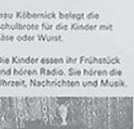


Die zweite Stunde ist Geographie. Die dritte Stunde ist Chemie.


Frau Köbernick heißt mit Vornamen Ursula. Ihr Mann sagt aber Ulla. Sie hat sehr viel zu tun.




Herr Köbernick trinkt Tee, Frau Köbernick trinkt Kaffee, und die Kinder trinken Kakao.




Frau Köbernick belegt die Schulleiste für die Kinder mit Käse oder Wurst.




Die Kinder essen ihr Frühstück und hören Radio. Sie hören die Uhrzeit, Nachrichten und Musik.



Zuerst steht Frau Köbernick auf. Es ist 8:30 Uhr. Sie muß das Frühstück vorbereiten und den Hund spazieren führen. Dann steht Herr Köbernick auf und holt seiner Frau. Er setzt das Wasser auf und macht Tee. Sie essen Eier, Brot, Marmelade, Honig und Wurst.



Die Schule beginnt um 8:00 Uhr.



Vorwärts international (1977b), p. 62

Toujours présents au sein des volumes K3A, K3B, K4A et K4B, les contenus culturels se déployaient là aussi au sein des différentes tâches proposées aux élèves, lesquelles abordaient des thématiques qui, selon les *Lehrerhandbücher* correspondants, étaient en adéquation avec l'âge des apprenants : automobiles, loisirs et vacances, associations de jeunes, récits de voyages dans des villes de la RFA et d'Autriche, etc. Outre ces différents sujets, ces quatre derniers tomes regroupaient également des aspects relatifs à la configuration politique et linguistique, en prenant aussi parfois en compte le langage familier et les dialectes. Finalement, à l'image des livres K1 et K2, ces mêmes volumes contenaient aussi une partie réservée spécifiquement à la valorisation des contrées

germaniques. Placée à la fin de chaque ouvrage sous la forme d'une succession de pages illustrées en couleur, elle s'attachait à présenter différents paysages et villes, de même que leurs habitants.

Comme déjà évoqué, l'une des critiques d'emblée adressées à *Vorwärts* avait été celle d'une focalisation trop importante sur la RFA. Au regard de l'ensemble de la méthode, force est en effet de constater que – hormis quelques brèves références à l'Autriche – l'entier des références culturelles présentes dans les *Schülerbücher* K1, K2, K3A, K3B et K4A avaient été presque exclusivement réservées à cette dernière. Ce n'était finalement que dans le dernier tome (K4B) que la réalité d'alors, soit celle d'une Allemagne coupée en deux, était abordée. Deux textes illustrés traitaient ainsi respectivement de Belin-Ouest et de Berlin-Est, à travers notamment la description successive de leur superficie, leur architecture ou encore leurs instituts de formation.



Vorwärts international (1983), p. 120

Mentionnons, en outre, l'insertion d'un écrit d'un journaliste français²³ relatant son séjour en République démocratique allemande (RDA), à travers notamment le récit des discussions qu'il avait eues avec des locaux, à l'image de cet extrait au sein duquel, interpellé par une personne lui demandant de comparer les habitants de la RFA et ceux de la RDA, il invoqua, comme seule différence, leur appartenance à deux régimes politiques distincts :

²³ Delagarde (1981).

Für mich war die Antwort klar : Sie sind auch Deutsche, sie sprechen doch dieselbe Sprache. Bestimmte Reaktionen und Haltungen der Menschen sind gleich, aber dennoch fühlte ich einen Unterschied, den ich nicht deutlich formulieren konnte. War der Grund vielleicht dass ihre beiden Staaten und somit auch viele Bereiche des täglichen Lebens von unterschiedlichen politischen Systemen geprägt sind ? (*Vorwärts international*, 1983, p. 122)

Au vu des principales caractéristiques inhérentes à la méthode *Vorwärts*, les similitudes avec le *Cours romand* semblent presque s'imposer d'elles-mêmes, témoignant par là de l'influence exercée par la première dans la conception du second. Ainsi, outre la pleine intégration didactique autour du support et la prédominance accordée à la finalité communicative, *leitmotiv* commun à ces deux cours de langue, un regard croisé sur leurs contenus culturels respectifs révèle une analogie certaine. Aussi, à ce sujet, pourrions-nous parler, dans le *Cours romand*, d'une transposition de la *Landeskunde* de l'Allemagne, valorisée par *Vorwärts*, à la Suisse alémanique, la petite ville de Cadolzburg se transformant en la bourgade de Flaach, Hans Schaudi et Liselotte Mayer en les personnages de Vreni et Ueli Holzer et les dialectes des « Länder » devenant ceux d'outre-Sarine. Autant de procédés visant à faire découvrir la culture de la langue étudiée qui avaient été théorisés par les concepteurs de *Vorwärts* et qui trouvèrent de l'écho chez les auteurs du *Cours romand*, soucieux de sensibiliser les écoliers romands à cette fameuse « alémanité ».

Avec la publication du *Cours romand* et l'adoption de *Vorwärts*, la Romandie – du moins en partie – disposait donc d'une série de manuels d'allemand assurant une continuité à l'ensemble du cursus et à l'échelle de plusieurs cantons. La réalisation d'un travail de dur labeur et qui avait suscité beaucoup d'espoirs chez ses instigateurs, tel que le narra quelques trente années plus tard Lang au sein d'un article publié sur le site internet du quotidien *le Temps* :

Il faut le dire et le redire : nous tous qui avons œuvré à ce projet y avons cru de tout notre cœur. Nous pensions tenir la solution. Certes, l'obstacle des dialectes demeurait non résolu, mais peut-être finirait-on par lui trouver une parade. Mais surtout, on allait enfin motiver les élèves les plus réfractaires, convaincre les parents sceptiques; briser la désaffection séculaire des Romands pour l'allemand. En un mot : faire admettre l'allemand parce qu'on en maîtriserait l'apprentissage. (2001, 20 avril)

Des espoirs cependant vite déçus, comme le précisait encore Lang à travers ce même récit rétrospectif :

Or cela ne marche pas. Malgré un énorme engagement, nous n'avons ni osé ni voulu envisager l'entreprise avec tous ses tenants et aboutissants. D'abord – nos autorités en étaient dûment informées – il aurait fallu (re) penser tout l'enseignement de l'allemand, du début à la fin puisqu'on en modifiait la base sur quoi tout repose. Je m'en veux de n'avoir sans doute pas assez souligné ce point et de m'être insuffisamment assuré auprès des autorités que cette logique était admise. On s'est aussi rendu compte que notre méthode, théoriquement valable, exigeait plus de 80 minutes par semaine pour porter ses fruits. Mais surtout, on commit l'erreur fatale de penser qu'il suffirait d'un sérieux recyclage pour que des maîtres, dans l'ensemble moyennement motivés en faveur de l'allemand, et l'ayant largement oublié, soient capables, même après plusieurs mois d'entraînement, d'acquérir les aptitudes langagières, communicatives, pédagogiques et didactiques indispensables, sans support écrit dans leur classe, sans notes, sans contrôles, sans examen final au bout de l'école primaire, avec, de surcroît, la garantie qu'on recommencerait l'étude de l'allemand au début du CO! Résultat : vu l'investissement financier et humain, l'expérience est loin d'être concluante, pour m'exprimer modérément. Nous avons péché par idéalisme, par légèreté et impatience, alors que d'autres pays s'étaient lancés dans l'aventure dix ans ou plus avant nous, en prenant de plus grandes précautions (Lang, 2001, 20 avril).

Une expérience « loin d'être concluante » qui ne sera pas sans conséquence quant à l'avenir de ces deux cours de langue puisqu'à l'heure où l'ancien coordinateur de l'allemand écrivit ces lignes, aussi bien le *Cours romand* que la méthode *Vorwärts* avaient déjà été remplacés par d'autres manuels dont l'histoire reste encore à écrire...

CONCLUSION

En préambule de cet ouvrage et en initiant le lecteur à notre objet d'étude, nous relevions l'importance que peut recouvrir l'objet *manuel scolaire* pour tout un chacun qui souhaite retracer l'histoire d'une discipline scolaire. Au terme de cette analyse, il convient également de souligner la valeur considérable attribuée par les acteurs de l'époque à ce support didactique dans sa propension à contribuer à l'amélioration de l'enseignement d'une matière dont il se faisait en quelque sorte le porte-parole matériel. Aussi, dans le cas de cette discipline, avons-nous vu que chaque renouvellement de manuels portait, d'une certaine façon, en lui l'espoir de « révolutionner » l'enseignement de l'allemand, dans la mesure où la nouvelle méthodologie adoptée était présentée comme celle qui allait enfin permettre de rendre cette étude plus facile, davantage attractive et source de meilleurs résultats. Un état de fait qui témoigne ainsi d'un écart certain entre les ambitions affichées au préalable et leur concrétisation ensuite au sein de ces supports, cette même rhétorique revenant de manière récurrente et cyclique.

En ce qui concerne les acteurs actifs dans le processus d'élaboration et d'adoption de ces différents manuels, relevons d'abord le rôle central des professeurs d'allemand. En tant qu'auteurs tout d'abord puisque, nous l'avons vu, la grande majorité d'entre eux enseignaient parallèlement cette discipline. Précisons, toutefois, que cette situation n'avait rien d'original, Choppin (1992) ayant déjà relevé, pour la France, qu'être auteur de manuels ne constituait pas une profession en soi, cette tâche revenant le plus souvent aux enseignants s'y attelant durant leurs vacances ou leurs loisirs. En qualité d'auteurs de manuels, les maîtres d'allemand que nous avons rencontrés ici s'affirmèrent donc comme des experts, lesquels vantèrent et théorisèrent leurs choix méthodologiques dans la préface de leurs ouvrages, en élargissant parfois leur audience aux revues pédagogiques ou sous forme de diverses publications, à

l'image de Schacht, Briod ou encore Lang. Autre caractéristique que nous rattachons à ces derniers, celle de « médiateurs culturels » ou de « passeurs de civilisation », expressions formulées par Brethomé (2005), pour parler des professeurs d'allemand en France à la fin du XIX^e siècle. Un mandat qui, selon nous, s'applique aussi à ces professeurs et auteurs romands, au vu de la volonté affichée par plusieurs d'entre eux de faire connaître, par le biais de ces ouvrages, la culture étrangère, celle de l'Allemagne, mais aussi la culture nationale et helvétique. Pour autant, nous pouvons supposer que l'intégration de contenus d'ordre patriotique, pouvait également répondre à des intérêts matériels et économiques, à l'image de l'idée exprimée Zimmer (1989, 1990) en traitant de l'introduction de l'enseignement de l'allemand en Allemagne. Aussi les auteurs, en dotant leurs ouvrages d'une teinte nationale, espéraient-ils peut-être tirer leur épingle du jeu et se démarquer de la concurrence étrangère au moment où l'État allait être appelé à se prononcer ou non sur leur adoption au sein des écoles romandes. Outre ceux qui s'attelèrent à la conception de ces manuels, relevons aussi le rôle important des autres enseignants, investis, quant à eux, dans le processus d'adoption des manuels, ceux-ci étant invités à examiner les manuscrits et à donner leur avis quant à leur utilisation éventuelle en classe. Principaux usagers de tels ouvrages avec les élèves, ils jouèrent également un rôle en ce qui concerne les rééditions des manuels alors en usage, en suggérant les modifications à y apporter. De même, nous avons pu constater que les reproches répétés par ces derniers à l'égard de tel ou tel livre furent souvent à l'origine d'un renouvellement de manuels. Un ensemble de processus chapeauté sous l'égide de l'État dont l'investissement croissant en la matière est à mettre en lien avec la prise en charge graduelle de la puissance publique du domaine scolaire, soucieuse de garantir un droit à l'instruction pour tout un chacun.

Les manuels d'allemand utilisés en Suisse romande, à l'exception de Fribourg, se caractérisèrent, en outre, longtemps par leur production à l'échelle cantonale, rappelant bien par là la souveraineté des cantons dans le domaine de l'instruction. Aussi faudra-t-il attendre les années 1960 et les adaptations du cours de langue *Wir sprechen Deutsch* pour que s'amorce une coopération intercantonale en la matière, laquelle se poursuivit ensuite à travers l'élaboration du *Cours romand*, dans un contexte plus général marqué par la volonté d'harmoniser, à l'échelle romande mais également nationale, les différents systèmes scolaires cantonaux.

En ce qui concerne les contenus, didactiques tout d'abord, les renouvellements successifs des manuels d'allemand tout au long de la période considérée témoignent d'un passage progressif vers des méthodes pensées spécifiquement pour l'étude des langues vivantes. En effet, alors que les langues étrangères, en faisant leur entrée au sein des collèges et en revendiquant par là une place dans le plan d'études humaniste, se distancieraient d'abord des méthodes pratiques, orales, privées et naturelles, intervint ensuite une didactisation des contenus ainsi que l'affirmation croissante d'une pratique orale de la langue, trouvant son apogée avec l'adoption de l'approche communicative. Toutefois, l'analyse menée sur ces manuels atteste de la coexistence durable des finalités assignées à l'enseignement de l'allemand. Aussi l'évolution réside-t-elle alors plutôt dans la variabilité du poids accordé à chacune d'entre elles, au gré de la transformation sociale et culturelle des publics scolaires puisque, comme l'exprime justement Chervel (1988), c'est bien cette variable qui amène la discipline à s'adapter et, le plus souvent, sous la forme d'un compromis entre ses différentes parties constitutives. Un compromis visant progressivement à décréter la poursuite d'une finalité prioritaire, tout en n'excluant point les autres, qui, dans le cas de la discipline de l'allemand, s'opéra en raison de plusieurs enjeux inhérents, selon nous, à la culture scolaire : l'hétérogénéité d'un public scolaire de plus en plus élargi donc, mais également la vocation de l'École à dispenser une formation générale dépassant l'utilitaire, la légitimité de l'allemand en tant qu'étude scolaire vis-à-vis d'autres modes d'apprentissage, de même que l'inscription progressive de cette matière au sein d'ordres d'enseignement aux finalités éducatives distinctes mais entre lesquels il s'agissait bien d'assurer une continuité.

Quant aux contenus thématiques dispensés par ces ouvrages, relevons ici que l'évolution de ceux-ci témoigne de l'intégration progressive dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère de ce que Mombert (2005) nomme « l'objectif culturel » (p. 158), terme qu'il faut comprendre comme la transmission de connaissances relatives à la vie, à l'histoire et aux mœurs du peuple étranger dont les élèves apprenaient la langue. Dès lors, dans le cas des manuels d'allemand romands, cette transmission culturelle put être double, à travers des thématiques relatives non seulement à la Suisse mais aussi à d'autres contrées germaniques, l'Allemagne en premier lieu. Pour autant, ces contenus culturels ne se limitèrent pas à ces deux pendants en s'élargissant aussi à des thèmes recouvrant une visée universelle, gages d'une culture humaniste

et générale dispensée par l'institution scolaire. Autant d'éléments perceptibles, sur la longue durée, en des proportions variables et sous diverses formes, dont la transformation, tant dans leur nature que dans l'équilibre entre ces différentes composantes, reposèrent sur une dualité de ressorts. Aussi l'évolution des contenus culturels découla-t-elle à la fois de considérations internes et externes à la discipline, ceux-ci étant tributaires des transformations didactiques et méthodologiques mais également de l'actualité, parfois brûlante.

Finalement, si les manuels scolaires sont souvent considérés comme de purs produits nationaux, l'exemple des livres destinés à l'enseignement de l'allemand en Suisse romande a permis néanmoins de souligner la dimension transnationale de tels objets, qui s'illustra notamment, dans le cas de ces ouvrages précis, par les méthodes d'apprentissage matérialisées en leur sein, à l'image de la méthode directe, originaire d'Allemagne et adoptée ensuite par bon nombre de contrées, dont la Romandie. Cet exemple, auquel s'ajoute celui de l'adoption du cours de langue *Vorwärts*, suggère ainsi le partage d'enjeux communs à l'échelon international et dès lors, par émulation, la diffusion de réflexions, de principes et de pratiques en découlant. Un mécanisme perceptible en filigrane au sein de cette seconde partie et sur lequel nous allons désormais plus précisément nous pencher en nous intéressant à différentes formes de dynamiques circulatoires ayant impacté la discipline de l'allemand en Suisse.

PARTIE 3

ROMANDIE, SUISSE ALÉMANIQUE, EUROPE : EXEMPLES DE CIRCULATION

Si nous avons, jusqu'alors, principalement interrogé l'évolution de la discipline scolaire de l'allemand et de ses moyens d'enseignement à l'aune de leur contexte local, certains aspects ont néanmoins déjà laissé transparaître leur part de perméabilité vis-à-vis de changements perceptibles à une plus vaste échelle. Quelques indices qui nous amènent désormais à appréhender notre objet d'étude en nous centrant plus précisément sur quelques dynamiques circulatoires qui purent l'entourer et qui illustrent des problématiques en la matière transversales à plusieurs contextes, lesquelles, à travers des mécanismes de connexions, d'échanges, de diffusion ou d'emprunts, se virent ensuite discutées, transposées ou resémentisées en fonction du territoire romand.

Comme le relèvent Hofstetter et Criblez (2018), si la construction des États-nations au XIX^e siècle induisit une forme de « territorialisation » du savoir (p. 18), lois, programmes et moyens d'enseignement relevant de prescriptions nationales ou cantonales, il n'en demeure pas moins que des phénomènes transnationaux furent également à l'œuvre dans le champ scolaire. En ce sens, Fontaine (2015) parle d'une pédagogie occidentale qui s'est façonnée collectivement, sur la base de nombreux emprunts transnationaux :

Pensée globalement, elle est le fruit d'une « mobilisation générale » portées par divers acteurs singuliers et collectifs dès la fin du XVIII^e siècle et regroupés dans des réseaux qui avaient pour but commun l'amélioration de l'éducation des masses peu à peu cristallisée – non sans résistance – sous la bannière « laïcité-obligation-gratuité ». (p. 11)

Une pensée collective participant également à l'affermissement et à l'évolution de concepts pédagogiques et de savoirs scolaires, véhiculés par toutes sortes de relais. Parmi eux, les revues pédagogiques¹ qui, dès le milieu du XVIII^e siècle, contribuèrent à ce « processus comparatif d'envergure » (Haenggeli-Jenni, Fontaine & Bühler, 2014, p. 11), à travers la plume d'hommes et de femmes discutant et échangeant autour de méthodes et de pratiques éducatives, en voie ainsi à une progressive uniformisation. Comme autre moyen propice à fabriquer et diffuser des réflexions collectives dans le champ éducatif, il convient aussi de relever l'action des organisations internationales, à l'image de celle menée par le BIE, dont la fondation en 1925 constitua, selon Hofstetter (2015, p. 145), le prolongement du « tournant organisateur », tel que défini par Rasmussen (2001), contribuant ainsi à « l'institutionnalisation de l'international » dans le champ éducatif durant la période de l'entre-deux-guerres. Finalement, dans cette même logique de circulation et de réappropriation d'idées, mentionnons encore la pratique adoptée par bon nombre de pédagogues et d'enseignants visant à effectuer – dans le cadre de leur formation ou leur profession – un séjour à l'étranger, tel que l'a montré Extermann (2013) au sujet de plusieurs professeurs romands.

Des modes de diffusion que nous retrouvons dans les trois études de cas abordées au sein de cette dernière partie, dont l'ensemble a pour ambition de mettre en lumière quelques phénomènes de circulation relatifs à la discipline scolaire de l'allemand en Suisse romande. En ce sens, le premier terrain investigué nous replonge dans l'univers des manuels scolaires d'allemand, sur la base de deux exemples successifs qui permettent chacun, sous une forme différente, d'apprécier la part d'emprunts extérieurs perceptibles au sein de tels ouvrages. Deux cours de langue dont le choix de nous y intéresser sous cet angle se justifie,

1 Mombert (2014), traitant des revues de langues vivantes en France et en Allemagne au tournant du XX^e siècle, montre ainsi le rôle de plateforme joué pour l'enseignement des langues vivantes par deux revues pédagogiques françaises (*La Revue de l'Enseignement des Langues vivantes et Les Langues modernes*) et une allemande (*Die Neuren Sprachen*), qui avaient comme dessein « de constituer une opinion publique du corps enseignant en langues vivantes en une « doctrine » scientifique de leur discipline (p. 35). Voir à ce sujet également Mombert (2001).

à notre sens, doublement. Premièrement, ils comptent chacun, dans le cadre de l'enseignement de l'allemand en Romandie, parmi les supports didactiques phares d'une période donnée². En outre, le processus de leur élaboration respective nous paraît particulièrement illustratif des mécanismes de transfert et d'appropriation repérables au sein des livres scolaires, à travers l'entremise de leurs auteurs qui s'attelèrent à y transposer des idées, des concepts et des savoirs émanant de contextes et d'aires extérieurs aux frontières cantonales.

Nous nous intéressons ensuite à l'émergence d'une pratique alternative se rattachant à l'enseignement des langues étrangères, soit la correspondance scolaire internationale. Un procédé organisé collectivement à l'échelle d'abord de trois pays (France, Angleterre, Allemagne) et qui trouva ensuite de l'écho dans d'autres contrées, y compris la Suisse romande, éveillant notamment l'intérêt de deux professeurs d'allemand. Constituant une forme spécifique des échanges scolaires internationaux – parmi lesquels comptent aussi les échanges d'étudiants – la correspondance épistolaire présente, en effet, un intérêt particulier à plus d'un titre. Ainsi, ce cas d'étude, en se focalisant sur la mise en œuvre de cette pratique au tournant du XX^e siècle, met en lumière non seulement l'ancienneté des initiatives de ce genre mais également la période particulière durant laquelle ces dernières s'inscrivirent : apparues dans une temporalité où intervint également la réforme de l'enseignement des langues vivantes, de même que l'émergence de l'internationalisme et du pacifisme, elles durent tout à la fois composer avec un contexte marqué par un nationalisme belliqueux, laissant apparaître leur caractère encore précaire.

Enfin, cette partie se conclut sur un moment charnière, soit la période où s'opéra la généralisation progressive de l'enseignement de l'allemand au sein des écoles primaires romandes. Un long cheminement mené collectivement par les différents cantons suisses mais dont la genèse s'inscrivit dans un même mouvement de réforme à l'échelle européenne, lui-même grandement favorisé par les réflexions et les travaux menés

2 Le premier cours de langue, sous la loupe dans ce chapitre, fut utilisé dans les écoles genevoises, durant près de 30 ans. Quant au deuxième, il fut adopté pour l'enseignement de l'allemand dans les cantons de Genève, Vaud et Fribourg pour une période s'étendant sur une vingtaine d'années.

par le Conseil de l'Europe qui s'investit, en effet, tout particulièrement dans la promotion d'un accès généralisé à l'étude des langues vivantes européennes. Dès lors, ce chapitre, en croisant les réflexions menées à ce sujet par le Conseil de l'Europe et la Suisse s'attache à montrer l'influence qu'a pu jouer cette organisation intergouvernementale quant aux initiatives prises à l'échelon helvétique pour l'avancement du début de l'étude scolaire d'une deuxième langue, le souci d'une compréhension mutuelle à l'intérieur d'une Europe multiculturelle trouvant une résonance particulière au sein d'un pays comme la Suisse.

Aussi cette variation d'échelles, à travers la prise en compte d'une perspective transcantonale et transnationale, nous permet-elle de saisir des dynamiques circulatoires entre la Suisse romande et d'autres aires culturelles ayant participé à l'évolution de la discipline scolaire de l'allemand dans les trois cantons qui nous intéressent. Une approche qui, en plaçant notre objet d'étude sous l'angle de l'internationalité, apporte un éclairage supplémentaire quant à l'action de différents acteurs – individuels ou collectifs – participant à la transformation de cette matière, tout en mettant également en lumière d'autres enjeux relatifs à l'enseignement des langues, tels que leur vocation visant à servir une forme de compréhension universelle.

CHAPITRE 11

INFLUENCES ET EMPRUNTS AU SEIN DES MANUELS D'ALLEMAND

Emprunts à multi-échelles dans le cours Rochat-Lohmann¹

Le regard historique précédemment porté sur les manuels d'allemand utilisés en Romandie entre 1830 et 1990 a notamment permis de mettre en lumière les mécanismes relatifs à la production et à la prescription de ces ouvrages. Ainsi, pour rappel, avant l'intervention, à partir des années 1970, de la coordination régionale romande, la majorité d'entre eux avaient été produits au sein même des cantons dans lesquels ils étaient ensuite utilisés. Un schéma qui s'appliquait aux cantons de Genève et de Vaud, éditant généralement tous deux leurs propres livres scolaires. Lorsque tel n'était pas le cas, des ouvrages publiés dans d'autres cantons romands ou alémaniques étaient alors prescrits, auxquels s'ajoutaient des manuels d'origine étrangère (France et Allemagne). Quant au canton de Fribourg, nous l'avons vu, il n'élaborait pas ses propres manuels et utilisait alors le plus souvent les ouvrages édités par ses voisins romands. Trois procédés différant quant à l'élaboration et la diffusion des manuels d'allemand en Romandie mais qui avaient pu tous trois, dans la sélection des contenus, générer des processus d'emprunts, à travers des circulations s'opérant soit à l'échelle transnationale, soit au niveau transcantonal. Parmi ces différents types

1 Ce volet est tiré d'une partie, ici légèrement remaniée et agrémentée, que nous avons rédigée dans le cadre d'un article écrit en collaboration avec A. Fontaine et A. De Mestral : Fontaine, de Mestral & Rouiller (2018).

de production d'ouvrages dédiés à l'enseignement de l'allemand en Suisse romande, nous nous intéressons ici à un cours en trois volumes, édité à Genève et adopté par le DIP du même canton. Conçu par le professeur d'allemand Léopold Rochat et son épouse Anne Lohmann², ce cours de langue connut un certain succès puisqu'il partagea, avec celui de Briod en usage dans les cantons de Vaud et Fribourg, la première place parmi les manuels d'allemand utilisés en Suisse romande durant la période de l'entre-deux-guerres (Extermann, 2013). Considérant l'objet *manuel scolaire* comme le vecteur d'un transfert culturel et le médiateur d'éléments empruntés à un autre contexte, nous cherchons ainsi, au regard de cet exemple, à identifier les mécanismes liés à l'emprunt, et la resémantisation, induite par l'intégration du manuel dans un nouveau contexte cantonal.

Ce fut en 1932 que le canton de Genève se prononça pour l'adoption, à titre d'essai, du premier volume de la méthode dite Rochat-Lohmann en 7^{ème} classe du Collège et en 6^{ème} année de l'école primaire. Si ce manuel, une fois publié, ne mentionnait nullement les sources ayant inspiré le couple d'auteurs, les observations de Rochat adressées à la commission scolaire cantonale, mandatée en 1930 pour examiner le manuscrit de cette nouvelle grammaire allemande, nous renseignent davantage à ce sujet. Accordant une large importance à la prononciation, il affirmait avoir suivi les règles énoncées par l'Allemand Theodor Siebs, spécialiste de philologie allemande et auteur en 1898 d'une *Deutsche Bühnenaussprache* au sein de laquelle il avait établi les normes de l'allemand parlé. Outre cette référence, le professeur genevois en exposait encore d'autres, en précisant néanmoins ne pas fournir ici une liste exhaustive. Les ouvrages jugés les plus utiles s'avéraient être des manuels scolaires d'allemand : quatre étaient de production française, un autre provenait d'Allemagne et un dernier était suisse alémanique,

2 Rochat (1881–1948) était professeur d'allemand au Collège de Genève. Membre de la Société genevoise d'études allemandes, il y donna des conférences. Outre la série de manuels publiés avec son épouse, il fut également l'auteur d'un ouvrage intitulé *L'éducateur chrétien à l'école laïque* (1941). Quant à Anne Lohmann, d'origine allemande et docteur ès lettres, elle aurait, selon Farquet (1994), eu une grande influence dans la conception du cours de langue publié avec son mari.

publié dans le canton de Saint-Gall³. Un regard croisé sur ces différents ouvrages nous montre surtout des similitudes d'ordre méthodologique, soulignant bien l'internationalisation des questions éducatives alors en cours. La mise en valeur d'un idiome aussi vivant et usuel que possible, une volonté de combiner l'usage pratique de la langue avec celui de la théorie à travers des règles grammaticales allant du simple au composé, des illustrations comme supports d'apprentissage, la présentation d'un vocabulaire se voulant concret et rattaché à la vie journalière étaient ainsi autant d'éléments perceptibles aussi bien dans le cours d'allemand de Rochat et Lohmann qu'au sein de plusieurs de ces ouvrages consultés au préalable par les deux auteurs genevois.

Ce furent donc des manuels émanant en majeure partie de l'étranger qui servirent de principale source d'inspiration méthodologique pour ce premier volume. Il en fut de même en ce qui concerne le deuxième tome de ce cours de langue. Ainsi, en 1931, Rochat, en vue de sa conception, demanda au DIP genevois de lui octroyer une année de congé et l'un des arguments avancés par le professeur pour appuyer sa requête fut le suivant : « Je compte aussi assister à des leçons en Allemagne et en France, afin de me renseigner sur les plus récentes méthodes dans l'enseignement des langues »⁴. Si transparaissait donc ici une volonté claire de s'enquérir des dernières évolutions pédagogiques chez les voisins européens, un deuxième argument avancé par Rochat soulignait un intérêt tout aussi vif pour la production scolaire développée en Suisse alémanique. Ainsi, le Genevois, en exposant les composants spécifiques qui devraient circuler dans son prochain manuel, émit le souhait suivant : « Je voudrais donner à mon livre un caractère nettement helvétique, ce qui nécessitera de ma part des recherches assez étendues dans les bibliothèques de la Suisse allemande »⁵. L'année sabbatique fut accordée par les autorités genevoises et, en 1932, le couple Rochat-Lohmann publia

3 Parmi les ouvrages cités par Rochat, nous avons retrouvé les références exactes pour les manuels suivants : Alge (1897), Clarac-Wintzweiler (1902–1904), Marchand (1909), Weber (1925). Pour les autres, nous nous contentons de retranscrire les références lacunaires mentionnées dans le courrier de Rochat : Meneau, Wolfrom, Lorber : *Grammatik und Übungsbücher* et Schweitzer-Simonnot : *Grammatik in Merksätzen*.

4 Lettre de Léopold Rochat au Président du Département de l'instruction publique du canton de Genève, le 7 juin 1931 (AEG, 1933–1985, va5.3.304).

5 *Ibid.*

donc son deuxième tome. Alors que la méthodologie d'apprentissage se situait dans la même lignée que celle du premier volume, nous notons bien certaines assertions nouvelles en ce qui concerne les contenus thématiques. En effet, tandis que le *Cours d'allemand I* renfermait des textes composés par les auteurs eux-mêmes – presque exclusivement axés sur la vie journalistique et dénués de toute référence personnifiée – le *Cours d'allemand II* s'était enrichi de nombreux textes susceptibles de répondre au désir préalablement invoqué par RoCHAT, soit celui de doter son manuel d'un tempérament suisse. Une ambition que Roussy, maître d'allemand au Collège de Genève, jugea pleinement réussie dans une recension⁶:

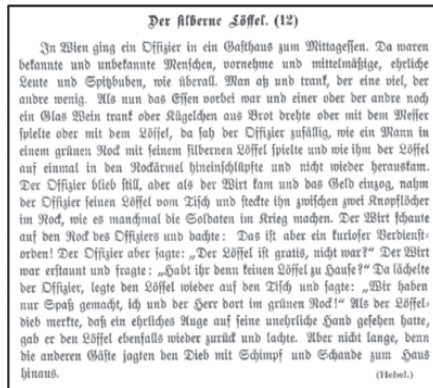
Dans le second volume un but bien précis a été visé avec les morceaux de la partie récréative : ils doivent refléter le caractère et les mœurs de nos confédérés : leur bon sens, leur goût de la nature et de la simplicité, leur honnêteté foncière, leur humour; nous pensons en écrivant cela aux morceaux : *der einfältige Allgäuer* (de Meinrad Lienert), *Rettung aus seiner Lawine* (d'après le *Lesebuch* de Coire), *der standhafte Soldat*, *Hilfe in der Not* (*Lesebuch* St-Gallen). M. RoCHAT me le disait l'autre jour : « Il faut que nos petits Genevois sentent, en apprenant l'allemand, qu'ils étudient la langue de leurs compatriotes ». Nous avons applaudi à cette promesse et nous constatons aujourd'hui qu'elle a été fort judicieusement réalisée.

Nous pouvons ainsi envisager ces ajouts comme le fruit des investigations des auteurs en Suisse allemande puisque, en effet, une grande partie des textes de la partie récréative constituaient des extraits empruntés à des manuels scolaires d'outre Sarine, des *Lesebücher* prêtés, comme le mentionnaient les auteurs dans leur préface, par la Bibliothèque nationale et le Musée scolaire de Berne. Au total, le manuel contenait 36 textes extraits de livres de lecture publiés dans les cantons de Schaffhouse, Bâle, Zurich, Glaris, Saint-Gall, Coire, Thurgovie, Berne et d'Argovie.

6 Cet extrait est tiré d'un article rédigé à l'occasion de la publication de la deuxième édition du *Cours d'allemand II* en 1934 et intitulé « A propos du nouveau 'Cours d'allemand' à l'usage des collégiens ». Trouvé sous forme de coupure de presse aux AEG, au sein du fonds du DIP genevois, nous n'avons malheureusement pas trouvé d'informations plus précises quant au nom du journal l'ayant publié, pas plus qu'en ce qui concerne la date exacte de sa parution.

Outre ces textes, figuraient également plusieurs récits empruntés à des écrivains helvétiques ou allemands.

Si, à travers le recours à ces différents morceaux, l'une des ambitions des auteurs avait été d'«helvétiser» leur ouvrage, intéressons-nous plus précisément à ce que ceux-ci générèrent véritablement en termes de transferts culturels. Concernant les textes d'écrivains tout d'abord, deux auteurs étaient particulièrement valorisés. En premier lieu, Johann Peter Hebel que nous retrouvons à cinq reprises. De nationalité allemande, ce poète présentait pour autant des liens certains avec la Suisse, à travers Bâle plus particulièrement : né dans la cité rhénane, sa poésie *Errinerung an Basel* était devenue l'hymne bâlois et un monument à son honneur avait été érigé en 1899. Outre ce statut proche du héros national, c'étaient ses qualités de poète dialectal, excellent dans l'art du récit bref et des contes moraux, qui semblaient avoir eu les faveurs du couple Rochat-Lohmann. En effet, les cinq textes d'Hebel figurant dans le manuel s'attachaient à promouvoir des qualités telles que l'honnêteté ou l'intelligence et à condamner, à l'inverse, des vices tels que le vol ou la cupidité.



Rochat & Lohmann (1932), p. 197

Le profil d'Hebel ainsi que la valeur éducative de son œuvre laissaient ainsi entrevoir la volonté des auteurs genevois de transmettre des contenus d'ordre moral. Notons que ce transfert transrégional de valeurs morales alémaniques n'avait rien de neuf, puisque l'on avait assisté dès la fin du XVIII^e siècle et durant le suivant à d'intenses traductions

et réinterprétations des œuvres de Johannes Tobler, Heinrich Zschokke ou Johann David Wyss en Suisse romande et dans le Tessin (Fontaine & Masoni, 2015). Cette même finalité s'accroissait dans le manuel de Rochat et Lohmann, à laquelle s'ajoutait la volonté de transférer des valeurs patriotiques. À cet égard, l'inclusion de textes de Meinrad Lienert n'était pas anodine. Célébré pour sa poésie populaire en dialecte, il était également l'auteur de *Schweizer Sagen und Heldengeschichten*, un recueil de contes et de légendes des héros suisses lu par des générations d'enfants. À l'instar de ceux d'Hebel, les récits de Lienert choisis pour figurer dans le manuel tournaient également autour de vertus morales et civiques, comme le montre notamment le morceau intitulé « Der würdige Landammann » qui insistait sur le respect à adopter envers les autorités cantonales (dans ce cas, celles d'Appenzell). À cette instruction de bonnes mœurs s'ajoutait donc la circulation de contenus patriotiques, les trois textes de Lienert se référant clairement à des lieux ou à l'histoire helvétiques, à l'image encore d'un récit sur le Grütli, symbole fort de la cohésion nationale.

Das Rütli.

(Nach Meinrad Liencert.)

Wir Schweizer besitzen etwas Kostbares als Nationaleigentum, nämlich das Rütli am Vierwaldstättersee, die Wiege unserer Freiheit. Es ist der Ort, der allen Schweizern heilig ist : hier haben unsere Väter das Bündnis geschlossen, aus dem unsere Eidgenossenschaft hervorgegangen ist. Lange Zeit war dieser Platz Privateigentum. Eines Tages wollte der Besitzer einen Gasthof darauf bauen lassen. Da gelang es in letzter Stunde, das zu verhüten und „das stille Gelände am See“ anzukaufen und zwar mit dem Geld, das die Schulkinder durch öffentliche Sammlung in der ganzen Schweiz zusammengebracht hatten. Es war im Jahr 1859. Und um das Jahr 1891 haben wir auf dieser Bergwiese den 600 jährigen Bestand der Eidgenossenschaft gefeiert. Es war ein herrlicher Tag. Der Urriotstock leuchtete in seinem weissesten Feiertagsgewand und der Himmel und der Urner See waren herrlich blaugrün.

Rochat & Lohmann (1932), p. 260

La translation combinée de valeurs culturelles, morales, civiques et patriotiques, tel était encore ce que supposait la sélection des textes issus des *Lesebücher* suisses alémaniques. En effet, un grand nombre d'entre

eux consistaient en des historiettes ludiques qui mettaient souvent en scène des personnages ordinaires mais qui se démarquaient tous par une bonne action, promouvant ainsi certaines facultés, telles que la bienveillance ou encore la modestie. Si ce n'était pas le cas de tous, plusieurs de ces textes convoquaient des références relevant de la Suisse populaire et traditionnelle, à travers des thématiques diverses : les coutumes de vie en Suisse au Moyen Âge, le célèbre tremblement de terre à Bâle en 1356, Pestalozzi, l'aide apportée par les Nidwaldiens aux Lucernois lors de l'incendie de leur ville en 1340 ou encore l'ère des diligences postales, tirée d'un manuel d'histoire locale du canton de Zurich.



Rochat & Lohmann (1932), p. 235

Autant de sujets sélectionnés susceptibles d'éveiller un sentiment national chez les élèves, mais qui se distançaient quelque peu d'autres thématiques longtemps utilisées en ce sens dans les manuels d'allemand en Romandie, telles que les guerres et les mythes fondateurs de la Suisse,

des récits qui se retrouvaient pourtant encore en nombre dans les livres de lecture suisses alémaniques consultés par les Rochat-Lohmann.

Dans la préface de leur manuel, le couple précisait que les extraits tirés de ces livres de lectures avaient parfois subi quelques modifications et dès lors, il convient encore de nous demander en quoi elles consistent. Si nous n'avons pas consulté tous les ouvrages en question, les références étant quelquefois trop lacunaires pour les identifier, ceux que nous avons pu examiner laissaient entrevoir des simplifications tant au niveau des titres que des récits eux-mêmes, ces livres étant à l'origine destinés à des élèves de langue maternelle allemande. Des adaptations pédagogiques donc, qui ne semblaient pas répondre à des considérations d'ordre culturel, l'une des finalités sous-jacentes étant justement l'appréhension par les jeunes lecteurs d'une aire culturelle et linguistique différente de la leur, comme cela était encore rappelé par les auteurs dans l'avant-propos de leur livre : « Si nous avons donné plus d'intérêt à l'étude de l'allemand et ainsi aidé à mieux comprendre nos Confédérés, nous aurons atteint notre but » (Rochat & Lohmann, 1932, p. V).

Si, à travers cet exemple, nous avons identifié deux types d'emprunts extérieurs distincts (écrivains et *Lesebücher*), ceux-ci pourtant se rejoignent tant au niveau de leur provenance que des finalités qu'ils étaient supposés servir. Mobilisant tous deux un recours à des éléments issus d'une culture allemande et alémanique, leur transposition conjointe au sein du cours de langue genevois nous montre bien les mécanismes d'un transfert culturel, lequel se traduisait par une combinaison de valeurs morales, civiques et patriotiques censées incarner la mentalité du peuple de la langue d'apprentissage et plus particulièrement, celui de Suisse allemande. L'ambition d'un rapprochement patriotique, à laquelle le champ éducatif participait alors activement et qui s'inscrivait pleinement dans le contexte de l'époque encore marqué par le souvenir des tensions entre les différentes régions linguistiques durant la Grande Guerre et s'acheminant désormais résolument vers un mouvement de défense spirituelle. Promouvoir les valeurs et les mœurs helvétiques, telle avait ainsi été l'aspiration du couple Rochat-Lohmann, par l'appropriation de récits empruntés à la Suisse alémanique mais dont la sélection attestait néanmoins d'une progressive neutralisation des contenus et les prémisses d'un patriotisme plus modéré. Une tendance générale en ce qui concerne les contenus des manuels scolaires qui se réalisera pleinement à partir des années 1960, notamment par

l'entremise de l'Unesco dont l'influence sera, nous allons le voir maintenant, grandement perceptible au sein du cours de langue qui remplacera finalement celui élaboré par le couple Rochat-Lohmann.

D'un stage de l'Unesco à un cours de langue romand

Au cours du XX^e siècle, l'étude des langues vivantes continua à prendre une importance croissante dont les enjeux allaient être réfléchis et débattus au-delà des frontières étatiques, à travers une pensée collective et transnationale touchant l'ensemble du champ éducatif. Parmi ces différentes initiatives vouées à émettre et partager une réflexion pédagogique et transnationale, insistons ici sur l'action des organisations internationales, et d'abord celle menée par le BIE, qui se donna, dès le début, le mandat d'être la « plateforme de ralliement des institutions internationales qui [œuvraient] via l'éducation au rapprochement des peuples » (Hofstetter, 2015, p. 148). En ce sens, les relations du BIE avec les différents Ministères de l'instruction publique y ayant adhéré, une fois celui-ci devenu une organisation intergouvernementale en 1929, étaient d'une importance capitale. Ces échanges allaient se cristalliser de manière concrète avec l'organisation successive d'une rencontre spécifique, nommée la Conférence internationale de l'instruction publique (CIIP) et réunissant des représentants issus aussi bien des États membres que d'États non membres (Rosselló, 1979). Ce rendez-vous, initié en 1932, avait vocation à constituer une plateforme au sein de laquelle les différents gouvernements présentaient les principales avancées éducatives émanant de leur territoire, ceci afin d'œuvrer ensemble à une compréhension des phénomènes éducatifs à l'échelle mondiale (Hofstetter & Schneuwly, 2013). Parmi les différents sujets traités à l'occasion de ces rencontres, des questions liées à l'organisation structurelle et à l'efficacité des différents systèmes éducatifs (législation, généralisation et inclusion scolaires, infrastructures, etc.) ainsi que des considérations d'ordre pédagogique et didactique, se focalisant souvent sur l'enseignement d'une matière spécifique. Au nombre de ces conférences relatives à ce dernier objet, il convient de relever la première d'entre elles, organisée à Genève en 1937 et dédiée à l'enseignement des langues vivantes. Ayant reconnu, à cette occasion, l'importance croissante de l'étude des idiomes modernes, de par son utilité pratique, son intérêt culturel et sa contribution à une meilleure compréhension entre les peuples et au

développement de la paix, la Conférence, à son issue et comme il en était l'usage, édicta un certain nombre de recommandations à l'adresse des différents Ministères de l'instruction publique. À travers celles-ci, il leur était notamment recommandé d'œuvrer au développement de l'étude des langues vivantes dans les différents degrés scolaires, de prendre en compte l'utilité pratique et plus encore l'intérêt éducatif que supposait un tel enseignement, de concevoir des manuels scolaires adaptés à l'âge et aux besoins des élèves, de même que de recourir à des ressources que la technique moderne offrait (Unesco, 1979).

Autant de réflexions sur le rôle, les buts et les méthodes assignés à l'enseignement des langues vivantes qui allaient continuer à être menées à l'échelon transnational au cours de ce XX^e siècle, notamment par le biais de rencontres rassemblant des représentants de contrées diverses et variées, à l'image de plusieurs événements organisés par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco), créée en 1945 et à laquelle le BIE sera finalement rattaché en 1969. Il convient maintenant de nous intéresser plus spécifiquement à l'un d'entre eux, dans la mesure où les idées formulées à cette occasion allaient attirer l'attention de trois professeurs d'allemand genevois, lesquels se chargèrent de les faire connaître en Suisse romande, d'abord par le biais d'un article d'une revue pédagogique, puis par la publication du cours de langue *Wir sprechen Deutsch* en y reprenant des principes formulés par l'Unesco.

Huit ans après la fin de la Deuxième Guerre mondiale, soit en 1953, l'Unesco fut à l'origine de l'organisation à Nuwara Eliya (Ceylan) d'un stage d'études international sur « La contribution de l'enseignement des langues vivantes à l'éducation pour le civisme international ». D'une durée de quatre semaines, cette rencontre s'ouvrit le 3 août par une séance inaugurale durant laquelle le Directeur général de l'Unesco, précisa l'importance que l'institution accordait à la question des langues et la manière dont elle comptait agir pour promouvoir la connaissance de tous ces idiomes :

L'Unesco nourrit le plus sincère respect pour la diversité des langues, qui sont l'un des moyens d'expression le plus subtils et les plus personnels du génie... L'Unesco entend encourager la connaissance des langues de grande diffusion, qui permettent de communiquer avec de plus larges fractions de l'humanité. Il s'agit pour elle de faciliter à tous les peuples l'accès

à l'universalité des cultures, tout en sauvegardant et même en développant l'originalité profonde de chacune d'elles. (Unesco, 1955, p. 5)

Suivant la conviction selon laquelle le professeur de langues vivantes et les autorités de l'enseignement se devaient de se tenir informés des progrès réalisés et des nouvelles expériences tentées dans l'enseignement des langues à l'échelle de toutes les contrées du monde, ce stage rassembla 40 spécialistes (universitaires, pédagogues, professeurs de langues, autorités émanant du champ éducatif, etc.), issus de 18 pays différents⁷. A cette occasion, ces derniers furent appelés à étudier collectivement le rôle de l'enseignement des langues vivantes dans le développement de la compréhension internationale. Au-delà de cette considération générale, les participants discutèrent également de questions pédagogiques et méthodologiques, en vue de définir la meilleure façon d'enseigner les langues de grande diffusion :

Comment les professeurs de langues peuvent-ils, sans perdre de vue la valeur humaniste de l'enseignement traditionnel de cette discipline, préparer le mieux possible leurs élèves à vivre dans le monde d'aujourd'hui ? [...] en améliorant l'enseignement des langues considérées comme des instruments de communication de la pensée ; ce qui amène à réexaminer, entre autres, les fondements psychologiques de l'étude des langues, les méthodes pédagogiques et le matériel d'enseignement, les conditions d'emploi de divers auxiliaires mécaniques et électroniques, les méthodes valables d'appréciation et de mesure, enfin et surtout la formation de maîtres qualifiés. (Unesco, 1955, p. 12)

Pour mener à bien ce travail commun, des documents de travail et des études préparatoires avaient été élaborés par les soins de plusieurs commissions nationales de l'Unesco. Quant au déroulement du stage, il fut principalement ponctué de communications présentées par des délégations nationales ou des participants à titre individuel autour de

7 Les pays qui avaient pris part à cet événement, à travers leurs représentants, étaient les suivants : l'Allemagne, l'Australie, le Cambodge, le Canada, Ceylan (aujourd'hui le Sri Lanka), les États-Unis, la France, l'Inde, l'Indonésie, Israël, l'Italie et la Somalie italienne, le Japon, la Jordanie, le Pakistan, le Royaume-Uni, la Suisse, la Thaïlande et le Vietnam.

six thèmes généraux, intitulés comme suit : *l'enseignement des langues vivantes et humanisme ; l'étude des langues vivantes et la compréhension des civilisations et des peuples étrangers ; la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes ; l'emploi des auxiliaires audio-visuels ; les aspects psychologiques de l'enseignement des langues vivantes ; la formation des professeurs de langues vivantes*. À cela s'ajoutèrent encore six autres thématiques annexes auxquelles les membres du stage avaient accordé une attention particulière : les manuels scolaires, l'enseignement des langues vivantes par la radio et la télévision, l'enseignement des langues vivantes dans les écoles primaires, les méthodes propres à améliorer la compréhension internationale, l'enseignement des langues vivantes aux immigrants adultes ainsi que les problèmes linguistiques spéciaux.

Parmi les principaux constats émis au cours de ce séminaire, celui d'une valeur toujours plus grande accordée au langage en tant qu'instrument de communication et d'échange, en raison d'un monde de plus en plus connecté, de même que de par les tensions caractérisant les rapports entre les nations, induisant, dès lors, la nécessité de réserver une plus grande importance à cet objectif de l'enseignement des langues. Une telle conclusion qui émergea à l'issue d'un débat entre les participants, divisés en deux camps, les classiques attachés à la formation humaniste d'un côté, les modernistes rejetant toute formation formaliste de l'autre, ces derniers ayant finalement eu le dernier mot :

Ceux-ci ont, à l'unanimité, condamné toute contrainte que les méthodes traditionnelles peuvent encore exercer sur cet enseignement. Ils se sont montrés résolus à considérer le langage sous tous ses aspects et à accepter toutes les conséquences que cela implique du point de vue de l'enseignement. On peut conclure que le heurt des théories opposées s'est soldé par la victoire de ceux qui préconisent la méthode active pour l'enseignement de la langue parlée. Faut-il en déduire que désormais on enseignera partout les langues en cherchant d'abord à développer la faculté de comprendre ce qu'on entend et de parler ? Nous craignons fort qu'il n'en soit pas ainsi. Mais tout ce qui pouvait être fait sur le plan international pour clarifier cette question fondamentale a été fait, avec l'encouragement de l'Unesco. Il ne reste plus aux professeurs de langues des divers pays qu'à s'efforcer de transposer le plus rapidement possible une saine théorie en une pratique fertile en ressources. (Unesco, 1955, p. 15)

La volonté de l'Unesco, exprimée ci-dessus, visant à la réalisation pratique, par l'initiative des professeurs de langues, des principes formulés

à l'occasion de ce stage international se traduisit également par la publication, deux ans plus tard, d'un ouvrage intitulé « L'enseignement des langues vivantes » (1955). Ce recueil avait pour sujet la rencontre de Nuwara Eliya et reprenait en son sein les douze thématiques qui y avaient été abordées, à travers notamment l'intégration conjointe de différents rapports résumant les diverses opinions exprimées et de certaines communications présentées à Ceylan. Une documentation qui, selon les vœux de l'organisation internationale, allait pouvoir « rendre service et ouvrir des perspectives nouvelles à tous ceux qui [s'occupaient] de la mise au point des programmes scolaires ainsi qu'aux administrateurs et aux maîtres de l'enseignement » (Unesco, 1955, p. 7).

N'ayant pas pris part eux-mêmes au stage, ce fut alors par l'intermédiaire de cette publication que les idées formulées à Nuwara Eliya allaient trouver de l'écho chez les trois futurs auteurs du cours de langue *Wir sprechen Deutsch*, Lang, Chatelanat et Uhlig. Bien avant la publication de celui-ci, leur intérêt quant aux principes adoptés à l'occasion de ce stage international se manifesta d'abord à travers la plume de Chatelanat et d'Uhlig, au sein d'un article paru en 1955 dans la revue *Études pédagogiques* et intitulé « Quelques remarques sur l'enseignement de l'allemand ». Rappelant en préambule, sur la base des rapports rédigés par les 49 pays ayant jadis pris part à la CIIP de 1937, que bon nombre de contrées avaient, en matière d'enseignement des langues, abandonné la méthodologie traditionnelle pour adopter la méthode directe ou mixte, les deux auteurs notaient néanmoins, dans ce domaine, une évolution contrastée de part et d'autre de la planète. D'un côté, les pays anglo-saxons amenés à imaginer de nouvelles méthodes d'enseignement pour rendre plus aisé l'apprentissage de l'anglais, devenue langue universelle, aux peuples d'Extrême-Orient, de l'autre, l'Europe continentale où l'évolution des méthodes s'était avérée beaucoup plus lente en raison d'une longue tradition selon laquelle la finalité première de l'enseignement des langues ne résidait pas dans leur utilité pratique mais bien dans leur faculté à servir d'instrument de culture. Ils citèrent alors le stage d'études de l'Unesco organisé deux ans auparavant et, sur la base de la publication qui lui avait succédé, rappelèrent que, dans le cadre de cette rencontre, cette différence de conception était clairement apparue, plaçant aux prises du débat les représentants du continent européen, opposés à tout sacrifice des finalités culturelles, face au groupe des anglo-américains, rejoints par les principaux représentants des

pays asiatiques, du Moyen-Orient et de l’Australie, tous étant partisans de méthodes dites « simplifiées ». Pour autant, les deux professeurs saluèrent le consensus finalement trouvé entre les protagonistes du stage de Ceylan et l’adoption d’un certain nombre de principes sur lesquels ils se proposaient de revenir dans le cadre de cet article, en les rattachant plus spécifiquement à l’enseignement de la langue allemande, d’abord de manière générale, puis en les confrontant au contexte genevois.

Les divergences d’opinion exprimées lors du stage de l’Unesco s’expliquaient, selon l’hypothèse des deux auteurs, par le fait que les deux parties en présence avaient à l’esprit des formes d’instruction différentes. Or, toujours d’après eux, le choix des méthodes était en grande partie tributaire des buts que l’on assignait à l’enseignement des langues étrangères. Cette problématique s’observait, aux dires des deux professeurs, également à l’échelle de la Suisse romande où coexistaient, aussi bien au sein du corps enseignant que du grand public, les mêmes avis discordants, lesquels avaient pour conséquence de placer l’enseignement de l’allemand dans une situation de « malaise latent » (Uhlig & Chatelanat, 1955, p. 49). Dès lors, il leur importait d’examiner cette épineuse question des buts assignés à l’étude de cette langue, une démarche préalable à toute autre considération que l’ouvrage de l’Unesco relatant le stage d’études international avait encouragée : « Toute étude approfondie sur le rôle qui revient à l’enseignement des langues vivantes dans le monde moderne devrait logiquement s’ouvrir par un examen critique des fins assignées à cet enseignement » (Unesco, 1955, p. 17). Dans cette même logique, les deux Genevois définirent trois buts inhérents à l’enseignement de l’allemand. Premièrement, une finalité qui avait été communément reconnue lors du stage de 1953, celle visant à une pratique et une compréhension orales de la langue :

Il semble tout d’abord que chacun doive sans peine convenir que si l’on apprend l’allemand, c’est... pour savoir l’allemand, et sur ce point, la formule allemande est plus nette encore : “Man lernt deutsch, um deutsch zu können”. Cette connaissance et ce pouvoir qu’impliquent le verbe “können” signifient que l’on est en mesure, d’une part, de comprendre autrui, d’autre part de se faire comprendre de lui. C’est dire que l’étude d’une langue étrangère n’a pas d’autre but que celle de la langue maternelle. (Uhlig & Chatelanat, 1955, p. 49)

Deuxième but invoqué par les deux professeurs, la contribution de l'enseignement de l'allemand à la formation intellectuelle et à l'acquisition d'une culture générale :

Cependant, à côté de ce but essentiellement pratique, il en est d'autres que l'on ne saurait négliger, car il n'est question pour aucune de nos écoles secondaires de se transformer en école de langues, et chacune doit donner à ses élèves un minimum de culture générale. L'enseignement de l'allemand doit permettre à l'élève d'accéder aux valeurs de culture qu'offrent la langue et la littérature allemandes, tant du point de vue de la forme que du contenu. Du point de vue formel, cette étude sera pour lui une introduction au système d'expression et de pensée d'une grande partie de son propre peuple et d'une nation étrangère qui tend à reprendre en Europe la place importante qu'elle occupait avant les deux dernières guerres. (Uhlig & Chatelanat, 1955, p. 50)

Une finalité qui, lors du rendez-vous de Celyan, avait été, à côté de toutes considérations purement utilitaires, également inscrite comme l'un des principes pédagogiques de base, l'étude des langues et du langage constituant « la pierre angulaire de la culture générale plutôt qu'un ornement » (Unesco, 1955, p. 22), de même qu'une « conquête de l'intelligence » (p. 21) à travers la faculté de manier les mots. À ce sujet, précisons encore que, aussi bien dans la publication de l'Unesco – pour ce qui est des langues vivantes en général – que dans l'article rédigé par les deux professeurs romands – au sujet de l'allemand plus spécifiquement – était soulignée la conviction qu'un enseignement visant à la formation intellectuelle était d'autant plus crucial dans les écoles où l'étude du latin était absente.

Finalement, le troisième but relatif à l'enseignement des langues vivantes qu'il convenait également de prendre en compte selon les deux professeurs concordait également avec la troisième finalité communément admise par les spécialistes ayant pris part au stage international. En effet, comme l'illustrent les deux extraits ci-après, tirés respectivement de la publication de l'Unesco et de l'article paru dans la revue *Études pédagogiques*, il s'agissait également, par l'intermédiaire de l'étude des langues modernes, d'amener à la découverte et à la connaissance d'une civilisation et d'une culture étrangère, dans une logique d'ouverture à l'humanité toute entière⁸ :

8 Un principe que le BIE, avant l'Unesco, s'était déjà attaché à promouvoir.

Aujourd'hui, ce n'est plus la langue seule qu'on vise à faire connaître : c'est aussi le pays étranger et sa culture. C'est par le moyen de sa langue qu'une nation exprime sa conception du monde, qu'elle traduit ses propres richesses spirituelles. En étudiant les civilisations étrangères et la psychologie d'autres peuples, la jeunesse enrichit ses vues sur l'humanité et par contrecoup elle apprend à mieux aimer sa patrie et à en apprécier davantage les valeurs. Elle arrive de la sorte à accepter d'autres formes de vie que celles de son propre milieu, à acquérir ce sens du relatif, essentiel à toute culture. Une étude approfondie et objective des diverses civilisations modernes semble donc, de l'avis des autorités de presque tous les pays, un élément nécessaire dans la formation de la jeunesse. (Unesco, 1955, p. 39)

Elle donnera à l'élève accès à un monde nouveau, différent du sien. Il doit apprendre à saisir cette langue comme l'instrument dont poètes et penseurs se sont servis pour exprimer leurs sentiments et leur pensée. Par la lecture des œuvres dans le texte original, il acquerra la connaissance du génie propre de ce peuple étranger. Il découvrira peu à peu la cohérence interne de cette civilisation et de cette culture, mais aussi les rapports qu'elle a entretenus et entretient avec la sienne propre, les influences qu'elles ont exercées l'une sur l'autre, et apprendra enfin à la situer dans la culture occidentale. C'est là le but le plus élevé que peut se proposer l'enseignement de l'allemand, et par là cette langue peut à juste titre prétendre à cette dignité de langue d'humanité qui était jadis l'apanage des seules langues classiques. (Uhlig & Chatelanat, 1955, pp. 50-51)

Au regard de ces trois finalités énoncées dans leur article, les deux professeurs se ralliaient donc à l'idée du consensus établi entre les participants à l'issue du stage de Ceylan. Toujours au sujet des buts assignés à l'étude des langues vivantes, précisons encore que ces mêmes participants ne s'étaient pas arrêtés à leur simple définition mais s'étaient également entendus sur la manière dont ceux-ci étaient amenés à jalonner l'enseignement linguistique dispensé⁹ :

9 Dans leur article, Uhlig et Chatelanat retranscrivirent tous les principes adoptés au cours de la rencontre de Ceylan et inscrits ensuite dans le rapport de stage portant sur la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes, qui, au-delà de la citation recopiée ci-dessus, se résumaient de la sorte : usage des méthodes orales et actives ; utilisation aussi large que possible de la langue étrangère en classe ; graduation des difficultés relatives à la prononciation, au vocabulaire et à la grammaire ; acquisition de la pratique plutôt que la connaissance théorique des formes de la langue (Unesco, 1955, p. 52 ; Uhlig & Chatelanat, 1955, p. 52).

Les délégués sont également convenus que les principales capacités que l'enseignement des langues doit viser à donner à l'élève sont, dans l'ordre, celles de comprendre, de parler, de lire et d'écrire la langue. La méthode d'enseignement peut varier dans les derniers stades, selon que cet ordre de préférence est modifié. (Unesco, 1955, p. 52)

Une logique visant à hiérarchiser les finalités propres à l'enseignement des langues en fonction de l'âge des élèves et du degré d'études également adoptée dans la réflexion d'Uhlig et de Chatelanat en ce qui concerne l'étude de l'allemand. Se référant à la législation scolaire genevoise qui stipulait que les élèves achevaient leur scolarité obligatoire dans les classes inférieures secondaires, les deux professeurs estimaient que, durant ce cycle d'études de trois ans, l'enseignement de la langue allemande devait avant tout répondre à un objectif bien précis, notamment au bénéfice de ceux qui quitteraient ensuite l'école pour exercer, à la suite d'un apprentissage, un métier dans le domaine des services publics, d'employé de bureau ou encore d'ouvrier qualifié :

Quelles sont les connaissances qui leur seront nécessaires ? Sans aucun doute celles qui les mettront à même de comprendre une personne de langue allemande et de se faire comprendre d'elle dans les situations simples de la vie quotidienne. C'est pourquoi les trois premières années de l'enseignement secondaire devraient être consacrées avant tout à la langue de tous les jours (Alltagsdeutsch) et se proposer de pousser aussi loin que possible l'aptitude à comprendre et à parler. (Uhlig & Chatelanat, 1955, p. 51)

Pour y parvenir, les professeurs, à l'image de ce que préconisait le rapport de l'Unesco, estimaient que seul l'usage d'une méthode essentiellement orale était adapté. À ce stade, il s'agissait alors d'insister particulièrement sur la phonétique et l'intonation, par le biais d'entraînements quotidiens et d'éviter au maximum le recours à la langue maternelle¹⁰. L'acquisition

10 De tels principes nous renvoient bien entendu au tournant du XX^e siècle et à la réforme des langues vivantes cristallisant l'émergence de la méthode directe. Il convient d'ailleurs de relever que les deux professeurs, dans leur argumentaire, citèrent un extrait de la préface des *Premières leçons intuitives d'allemand* (1916) de Lescaze, l'auteur emblématique des manuels scolaires d'allemand issus de cette méthodologie et utilisés à Genève durant de nombreuses années.

des connaissances pratiques de la langue courante jugée fondamentale au niveau du secondaire inférieur n'était pas vouée à disparaître au degré moyen mais devait se voir complétée par les autres buts assignés à l'enseignement de l'allemand, à travers notamment un regard plus approfondi sur la structure grammaticale de la langue étrangère, de même que sur les similitudes et les dissemblances que cette dernière présentait avec la langue maternelle. C'était donc à ce moment-là que l'étude de l'allemand devenait un instrument de formation intellectuelle, nécessitant alors le passage d'une méthode jusqu'alors presque exclusivement directe à une méthode « mixte » puisqu'enrichie des avantages de la méthodologie traditionnelle, avec notamment une importance particulière accordée à la lecture, laquelle devait néanmoins toujours être préparée oralement. Un travail sur les textes qui était ensuite voué à devenir l'objet central des leçons au degré supérieur du gymnase, à travers la lecture et l'explication de morceaux issus de la littérature allemande, propres à éveiller la sensibilité, le tempérament et l'intelligence des élèves.

Cette progression des objectifs assignés à l'enseignement de l'allemand au fil des différents cycles d'études, accompagnés de méthodes leur étant adaptés, exposée ici par Uhlig et Chatelanat s'apparentait sensiblement à ce que la publication de l'Unesco préconisait, à savoir l'ouverture à davantage de formation intellectuelle et culturelle à partir d'un certain niveau et une fois l'acquisition d'une technique utilitaire réalisée. Un autre point discuté à Ceylan trouva encore de l'écho chez les Genevois, ayant trait à la formation des maîtres de langues, en raison surtout du rôle crucial que ceux-ci auraient ensuite à jouer dans le cadre d'un enseignement essentiellement oral les premières années d'études :

Il va de soi que cette méthode peut conduire à un échec si le maître ne parle pas l'allemand sans accent, s'il n'est pas capable de s'exprimer avec assurance et aisance dans la langue de la conversation courante (Umgangssprache). Or, il ne peut acquérir cette aptitude que par un séjour d'une durée suffisante dans un pays de langue allemande. (Uhlig & Chatelanat, 1955, p. 54)

Une mesure préalablement recommandée par l'Unesco et que les deux professeurs souhaitaient ainsi voir intégrée à la formation des maîtres d'allemand à Genève, de même qu'ils demandaient que leur soit proposée une initiation à la didactique des langues modernes.

Rentrant ensuite dans des considérations méthodologiques plus précises (choix du vocabulaire, aspects grammaticaux, etc.) sur lesquels nous ne nous arrêtons pas ici, les deux Genevois concluaient leur article en soulignant les raisons qui les avaient poussés à l'écrire :

On entend souvent répéter, et surtout par les maîtres, que l'enseignement de l'allemand est ingrat. Nous ne l'avons quant à nous jamais constaté, et pensons au contraire que peu d'enseignements offrent des possibilités aussi variées, peuvent être donnés d'une manière aussi vivante et personnelle. Nous ne songeons pas à nier qu'il présente de grandes difficultés et c'est pourquoi nous estimons qu'il est indispensable de chercher sans cesse à rendre ses méthodes plus efficaces et mieux adaptées à leur but. (Uhlig & Chatelanat, 1955, p. 66)

Par le biais de cette contribution au sein de la revue *Études pédagogiques*, les deux professeurs d'allemand s'étaient donc attachés à faire connaître, à l'échelle de la Suisse romande, des principes relatifs à l'enseignement des langues récemment pensés à l'échelle internationale. Pour autant, leur rôle allait bientôt dépasser la simple valorisation théorique, à travers l'élaboration de la série *Wir sprechen Deutsch*, consacrant ainsi la mise en pratique de ces mêmes postulats édictés quelques années plus tôt.

L'influence exercée par le stage de l'Unesco sur les auteurs au sein de leur cours de langue y était clairement assumée et revendiquée puisque la préface rédigée par le DIP genevois et figurant dans les deuxième et troisième tomes, y faisait explicitement référence :

L'enseignement de l'allemand occupe une place importante dans nos écoles. Il ne s'agit pas seulement pour nos élèves d'apprendre une langue étrangère mais encore, et surtout, celle qui est parlée par le plus grand nombre de nos Confédérés. À l'intérêt littéraire s'ajoute le point de vue national. Il faut, en conséquence, utiliser les procédés les plus propres à assurer rapidement et sûrement la maîtrise de la langue allemande. Pour ce faire, les auteurs de *Wir sprechen Deutsch* se sont inspirés des principes dégagés des travaux publiés à la suite d'un stage international organisé par l'UNESCO en 1954¹¹. (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1961, p. 3)

11 Si le rapport complet du stage parut bien en 1955 comme évoqué précédemment, celui-ci avait été précédé de la publication en 1954 d'un premier compte-rendu, les deux documents étant d'ailleurs cités au sein de l'article d'Uhlig et Chatelanat.

C'était donc bien sur la base des réflexions ayant émané de cette rencontre internationale que les auteurs de *Wir sprechen Deutsch* avaient ambitionné d'accorder, au sein de ce nouveau matériel didactique, une prédominance à la finalité pratique, motivée par l'enjeu national entourant l'enseignement de l'allemand en Suisse romande. En guise de préambule, figurait, au sein de chacun des trois volumes, un minutieux avant-propos explicitant la logique interne de l'ouvrage, de même que l'usage qu'il convenait d'en faire, un procédé vivement encouragé par le rapport du stage de Ceylan portant sur l'élaboration des manuels scolaires : « Les manuels doivent contenir des indications claires et détaillées sur les buts, leur portée, les principes et les méthodes adoptés » (Unesco, 1955, p. 165). Dans cette notice préliminaire, les trois auteurs genevois abordaient en premier lieu le but et la méthode vers lesquels devait tendre l'enseignement, deux aspects que les participants au stage de l'Unesco, de même qu'Uhlig et Chatelanat avaient considérés, nous l'avons vu, comme intrinsèquement liés, faisant ainsi de cette question une priorité :

Au degré inférieur de l'enseignement secondaire, l'étude de l'allemand doit permettre aux élèves d'acquérir avant tout une connaissance pratique de la langue courante. Il ne s'agit pas de leur fournir un certain nombre de connaissances théoriques, mais d'éveiller et de développer en eux la capacité de *comprendre* la langue parlée et écrite, celle de *parler* une langue simple, et enfin seulement, celle de s'exprimer par écrit. Chacune de ces capacités doit être exercée d'emblée pour elle-même : la lecture et l'étude de la langue écrite, en effet, ne préparent pas sans autre à la compréhension et à l'usage de la langue parlée. (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1960, p. 5)

Le but défini de la sorte, faisant ainsi écho à la hiérarchisation des finalités assignées à l'enseignement des langues vivantes, la méthode qu'il convenait d'adopter se devait dès lors d'être essentiellement orale. C'était cette exigence qui avait déterminé la forme structurelle de chaque leçon contenue dans ce cours de langue que nous avons déjà décrite dans le chapitre 9 et que nous synthétisons brièvement ici en guise de rappel : un texte que les élèves étaient amenés à appréhender selon un ordre bien spécifique (présentation par le maître des mots nouveaux le livre fermé, lecture par le professeur le livre ouvert, questions en allemand adressées aux élèves afin de vérifier leur compréhension du passage, lecture à haute voix par les élèves) ;

une liste de vocabulaire choisie en fonction de critères de fréquence et d'utilité ; une partie relative à la prononciation ; un dialogue ; l'exposition succincte des faits grammaticaux (sur la base des exemples tirés du texte) ; des exercices nombreux et variés, ; et finalement une chanson. Une structure dont les composants, tant de par leur nature, leur ordre d'apparition que de par la manière de les appréhender, reflétaient là encore bien les principes adoptés par les délégués du stage de Nuwara Eliya.

Outre ces aspects liés à la méthodologie et à la didactique promus par l'Unesco et valorisés dans ce cours d'allemand, l'influence des réflexions menées à Ceylan, dans ces manuels, était également perceptible au regard des contenus culturels sélectionnés. Une question largement traitée au cours du stage international, dans la mesure où celui-ci, rappelons-le, s'était donné comme mission d'étudier « le rôle de l'enseignement des langues vivante dans le développement de la compréhension internationale » (Unesco, 1955, p. 6). De ce fait, la publication de l'Unesco relatant la teneur du stage fit part de l'intérêt porté par les participants quant à cet enjeu :

Bien que situé un peu plus bas dans l'échelle des valeurs universitaires que le facteur « humaniste » de l'enseignement des langues vivantes, ou que la connaissance de la littérature étrangère qui est dispensée aux élèves à la faveur de cet enseignement, les notions relatives aux pays étrangers eux-mêmes et aux gens qui les habitent doivent être considérées comme un élément des plus utiles, qui s'ajoutent au simple enseignement de la technique linguistique. Si l'enseignement des langues doit conduire à une compréhension plus grande entre les hommes et n'avoir pas simplement sa fin en soi, il faut que l'élève reçoive à toutes les étapes de cet enseignement une certaine orientation – dans le temps et dans l'espace – qui l'aide à comprendre la « personnalité » complexe de cette autre nation ou de cet autre groupe de nations dont il s'efforce d'acquérir la langue. (Unesco, 1955, p. 31)

Toujours selon les rapporteurs du stage, les plus grands dangers, dans le cadre d'un enseignement visant à la connaissance des civilisations étrangères, résidaient dans le risque de généraliser ainsi que de véhiculer des clichés et des stéréotypes. Pour éviter ce genre de méfaits, il convenait alors que les maîtres de langues soient bien renseignés sur le pays et le peuple en question, et que les contenus des manuels scolaires

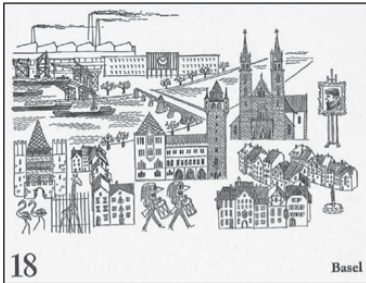
soient fidèles à la réalité les concernant¹². En ce sens, le rapport de stage s'était attaché à définir la forme qu'un tel enseignement devait prendre :

Les membres du stage ont recherché quelle place il convient de réserver, dans l'enseignement des langues vivantes, à l'étude des coutumes, des institutions, du mode de vie et de pensée, et de l'histoire du peuple dont la langue est étudiée. De l'avis général, il faudrait qu'à tous les degrés, du plus élémentaire au plus élevé, l'enseignement des langues comporte l'examen de ces questions et la mise au point de renseignements valables en ce qui les concerne. Cet enseignement doit notamment faire ressortir l'origine du peuple et les différents éléments à partir desquels la langue s'est constituée. Il convient aussi de faire connaître la géographie du pays intéressé ainsi que ses traditions populaires, sa religion, les caractères de son économie, ses problèmes sociaux et politiques ainsi que ses réalisations les plus hautes dans toutes les branches des arts et des sciences. (Unesco, 1955, p. 35)

Des aspects considérés par l'Unesco comme essentiels à transmettre dans le cadre d'un enseignement civilisationnel auxquels les contenus culturels véhiculés par le cours de langue *Wir sprechen Deutsch* faisaient écho. À ce sujet, von Flüe-Fleck (1994) a déjà noté que les textes fabriqués par les auteurs – en dehors de ceux ayant trait à la vie quotidienne – dénotaient la volonté de ces derniers de participer à ce pendant de l'enseignement que nous venons d'évoquer. Cette aspiration avait d'ailleurs été clairement relayée au sein de la préface des deux derniers volumes, le DIP ajoutant la précision suivante concernant la valorisation d'une région spécifique : « Bien des textes, enfin, sont consacrés à la Suisse alémanique, contribuant ainsi à la mieux faire connaître » (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1961, p. 3). Une affirmation qui se confirmait au regard des thématiques choisies pour les textes en tête de chaque leçon puisque bon nombre d'entre eux, dans le premier tome déjà et surtout au sein des deux derniers, faisaient référence, sous diverses formes, aux terres d'outre-Sarine.

12 La publication de l'Unesco (1955) mettait ainsi en garde contre les manuels scolaires dits « périmés » : « On peut affirmer d'une façon générale qu'aucun manuel relatif à la civilisation d'un pays étranger qui a été composé avant la grande guerre et n'a pas été revu et corrigé depuis ne peut être employé sans danger dans la classe des langues vivantes » (p. 33).

Cela pouvait se traduire par des récits sur des figures natives célèbres, telles que le pédagogue Pestalozzi et le peintre, poète et homme d'état bernois Niklaus Manuel, ou, plus fréquemment, par des descriptions de plusieurs villes suisses alémaniques, sous leurs divers aspects, à l'image de cet extrait narratif relatant le récit d'une visite d'un jour à Bâle :



Kommst du auch ? Wir fahren heute nach Basel. Ich zeige dir die Stadt, und wir besuchen zusammen den Zoo und den Hafen. Vom Bahnhof gehen wir zuerst in den Zoo. Er ist sehr gross, und die Tiere haben viel Platz. Die Freie Strasse führt uns zum Rathaus. Sieht da, es ist ganz rot ! In Basel sind noch viele Gebäude rot [...] Haben wir noch hein wenig Zeit ? Natürlich ! Dann gehen wir ins Museum ! Es besitzt viele Bilder von Konrad Witz, Holbein und Böcklin. Nach einer Stunde gehen wir zum Bahnhof. Ich kaufe noch einige Leckerli für meine Eltern. Später fahren wir wieder einmal nach Basel, das ist sicher. Vielleicht kommen wir zur Fasnacht, oder wir besuchen die Mustermesse.

(Uhlig, Chatelanat & Lang, 1960, p. 86)

La cité rhénane était ainsi présentée à travers la description de ses lieux emblématiques, son architecture, ses spécialités culinaires ainsi que par la mention de plusieurs personnalités notables de la ville. Ce type de narration permettait donc de mobiliser des éléments de toutes sortes afin de faire découvrir aux élèves la culture du pays dont ils étudiaient la langue, lesquels s'inscrivaient pleinement au sein des visées de l'Unesco évoquées plus haut. Si, au sein de *Wir sprechen Deutsch*, la plupart des références à la Suisse allemande revêtait cette forme-ci, relevons néanmoins ici un autre texte, abordant cette fois-ci la question des dialectes alémaniques, à travers une explication quant

à leur origine, leur usage et aux différences qu'ils présentaient avec le *Hochdeutsch*.

Wenn wir nach Deutschland fahren, hören wir die Leute so sprechen, wie wir es in diesem Buch gelernt haben. Aber in Bern und Zürich, in der ganzen Schweiz sagt niemand « Guten Tag, wie geht es Ihnen ? », sondern « Grüezi, wie goht's ? » oder « Grüess Ech, wie geit's ? » oder « Wie gaht's ? » Welche Sprache sprechen eigentlich die Deutschschweizer, und warum benutzen sie nicht, was wir « le bon allemand » nennen ? Ist ihre Sprache denn schlechtes Deutsch ? Die Deutschschweizer dürfen auf ihre Mundarten stolz sein, denn ihre Sprache ist viel älter als das Deutsch, das man heute allgemein in Deutschland spricht. Die Mundarten gleichen in vielem de Sprache des 12. Jahrhunderts [...] Diese alte Sprache ist in der Schweiz lebendig geblieben. Das ganze Volk spricht sie, der Handwerker und der Bundesrat, der Bauer und der Professor [...] Nur in die Kirche, in der Schule, im Parlament and am Radio spricht man die Schriftsprache.



(Uhlig, Chatelanat & Lang, 1962, p. 146)

Seule revendiquée en préface de *Wir sprechen Deutsch*, la valorisation de la Suisse allemande ne constituait pour autant pas l'entier de la transmission culturelle perceptible au sein de ce cours de langue, celle-ci s'étendant également aux autres contrées germanophones et à l'Allemagne en particulier¹³.

13 Hormis l'Allemagne, deux textes faisaient référence à l'Autriche : l'un prenant la forme d'une lettre envoyée de Vienne (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1961), l'autre retraçant la vie de Mozart (Uhlig, Chatelanat & Lang, 1962).

Pour ce faire, les auteurs, au sein des textes conçus par leurs soins, optèrent pour la même démarche que celle préconisée par l'Unesco et qu'ils avaient eux-mêmes appliquée en vue d'éveiller l'intérêt des élèves pour les terres d'outre-Sarine. Ainsi, comme l'attestent l'illustration et l'extrait ci-dessous ayant pour sujet l'Allemagne de l'Ouest, la transmission de connaissances relatives à la contrée étrangère s'opérait à travers sa configuration politique et économique, ses institutions ou encore ses figures éminentes.



(Uhlig, Chatelanat & Lang, 1962, pp. 153–154)

Die Bundesrepublik Deutschland ist im Jahre 1949 entstanden, doch wurde sie erst 1955 unabhängig [...] Wie die meisten demokratischen Staaten besitzt Deutschland ein Parlament mit zwei Kammern. Die wichtigste ist der Bundestag, den die Vertreter der Länder, die beiden Kammern beschliessen die Gesetze, wie bei uns der Nationalrat und der Ständerat [...] Die Bundesrepublik ist nur ein Teil Deutschlands. Er entspricht dem Gebiet, das die Westmächte nach dem Zweiten Weltkrieg besetzt hatten. Die Deutsche Demokratische Republik bildet die andere Teil, den die Russen besetzten. Früher war Deutschland viel grösser, denn auch Schlesien, Pommern und Ostpreussen gehörten dazu. Diese Gebiete sind heute polnisch und russisch. Jeder Deutsche hofft, sein Vaterland wieder vereinigt zu sehen. Doch ist es schwer zu sagen, wann das geschehen wird. Wie viele ihrer Nachbarländer ist die Bundesrepublik in erster Linie ein Industrieland. Ungefähr neun Millionen Deutsche arbeiten in der Industrie oder als Handwerker [...] Die Bundesrepublik exportiert grosse Mengen Stahl, mehr als England und mehr als Frankreich. Ausserdem verkauft sie Schiffe, optische Instrumente, Spielwaren, Autos, Maschinen und Medikamente, davon grosse Mengen nach Afrika und Asien. Seit dem Zweiten Weltkrieg hat sich die Bundesrepublik Deutschland politisch immer stärker dem Westen genähert. Sie ist unterdessen Mitglied verschiedener europäischer Organisationen geworden.

Ce même extrait s'attachait également à décrire le pays en question à la lumière de son passé récent et du contexte d'alors, caractérisé par la Guerre froide et un continent coupé en deux, de même que par l'inscription de l'Allemagne dénazifiée au sein d'une Europe occidentale encore en reconstruction. Cela témoigne ainsi de la prise en compte d'une autre préoccupation énoncée lors du stage de Ceylan, celle visant à véhiculer des notions relatives à des peuples et des pays étrangers dans leur actualité vivante. Autant d'éléments qui attestent de la volonté des trois auteurs genevois de contribuer, par le biais de l'enseignement de l'allemand, à une meilleure compréhension entre les peuples, telle que prônée par l'Unesco, et qui, dans le cas de ce cours de langue romand, était amenée à se développer à une double échelle : transnationale d'une part, transrégionale d'autre part, au vu du profil plurilingue et multi-culturel de la Suisse.

CHAPITRE 12

LA CORRESPONDANCE SCOLAIRE, UN VECTEUR PÉDAGOGIQUE ET PACIFIQUE

« L'école, jusqu'ici, n'a souvent que trop fait ressortir ce qui divise : la correspondance interscolaire fera voir ce qui unit »

Schacht (1901c), p. 336

D'initiatives personnelles à un réseau international

Au cours des dernières décennies du XIX^e siècle et alors que l'enseignement des langues étrangères était en proie à un profond renouvellement, plusieurs initiatives visant à compléter et renforcer leur étude émergèrent. Mombert (2001) en cite notamment deux, l'une du point de vue des élèves, l'autre des maîtres. Premièrement, elle note, en se référant à Barbey-Say (1994), que la pratique des séjours d'écoliers français outre-Rhin pour se familiariser avec la langue allemande s'était initiée à la fin de ce même siècle. Des expériences généralement menées l'été, en pension chez des particuliers, et rendues possibles grâce à des relations personnelles ou par l'entremise de professeurs d'allemand. Concernant ces derniers justement, la même auteure affirme qu'à partir des années 1880, la presse pédagogique, dans le cadre du débat relatif à leur formation, commença à faire état des premières revendications de bourses de séjour à leur rencontre¹.

1 D'abord modestes, ces revendications allaient prendre de l'importance après la réforme de 1902, laquelle avait octroyé la primauté à la pratique

A côté de telles entreprises, d'autres encore allaient être menées en vue de favoriser l'étude des langues vivantes, à travers le contact avec l'étranger. Tel fut le cas d'un professeur d'anglais, le français Paul Mieille² qui, en janvier 1897, publia un article au sein de la *Revue universitaire*³ pour évoquer « un nouveau moyen de propager en France le goût et l'étude des langues vivantes » (Mieille, 1897, p. 210)⁴, consistant en un échange de lettres entre élèves d'établissements et de pays différents. Une pratique que Mieille avait déjà brièvement présentée une année plus tôt dans la même revue mais qui méritait, selon lui, un plus long développement, dans la mesure où ce procédé avait depuis pris du galon. Pour ce faire, le professeur revenait tout d'abord sur les raisons l'ayant amené à imaginer un tel procédé :

Il y a déjà quelques années, après avoir maintes fois constaté combien le thème de langue vivante paraît aux écoliers, même aux plus consciencieux, un exercice monotone et ardu, je me demandais si, à côté de cet exercice, qui reste évidemment indispensable, il n'y aurait point place pour un autre, libre, celui-là, spontané, plein d'intérêt et de vie, et je songeai à établir une sorte de commerce épistolaire entre mes élèves et des jeunes gens étrangers du même âge. (Mieille, 1897, p. 210)

Une idée concrétisée aussitôt. Ayant conservé de bonnes relations en Angleterre où il avait vécu quelques temps, il y trouva aisément quelques correspondants et, pour leur donner la réplique, il choisit ses meilleurs élèves des classes de Rhétorique et de Seconde moderne. Afin que cette

orale de la langue : « on considérait alors que le séjour dans le cadre de la formation initiale ne suffisait plus, qu'un contact régulier était indispensable » (Mombert, 2001, p. 175).

- 2 Né en 1859, Mieille enseigna d'abord au Collège et à l'École normale d'institutrices de Draguignan, au sud de la France. À partir d'octobre 1897, il allait poursuivre sa carrière au Lycée de Tarbes. Outre l'anglais, il donnait également des leçons d'italien (Schleich, 2015).
- 3 Cette revue parut à Paris chez Armand Colin entre 1892 et 1957. Elle rassemblait des articles traitant de divers sujets pédagogiques, didactiques et scientifiques relatifs à l'enseignement secondaire (Schleich, 2015).
- 4 Cet article sera publié, en juillet de la même année, dans la revue *Schweizerische pädagogische Zeitschrift* et c'est à cette reproduction que nous nous référons.

nouvelle activité n'empiète point sur les autres devoirs, Mieille choisit de limiter l'exercice à l'échange de deux lettres par mois, en partant du principe suivant : les élèves français et anglais rédigeaient respectivement leur première lettre dans leur langue maternelle passant ensuite à la rédaction en langue étrangère pour le second courrier. Cette forme d'échange épistolaire permettait de susciter une conversation autour de sujets divers et variés, les correspondants évoquant d'abord leur famille, leurs amis et leur collègue, pour ensuite parler de leurs vacances et de leurs loisirs et finalement, une fois la correspondance bien établie, aborder des sujets plus sérieux, tels que leurs lectures respectives ou leur vocation future. Parfois, expliquait-il, ces lettres rédigées et reçues étaient l'occasion, durant un petit quart d'heure, d'une lecture en commun. Un exercice bref mais qui était doté de vertus inédites : « Quels bons moments, élèves et maîtres, nous passons alors ! C'est la classe gaie et vivante que réclament tous les éducateurs depuis Montaigne. Et que de choses familières et pratiques apprises dans ces trop courtes séances ! » (Mieille, 1897, p. 211). Un bienfait qui s'était révélé à travers la pratique de cette correspondance, laquelle en dévoilera encore un autre, auquel le professeur, à l'origine, n'avait pas songé :

En établissant dans mes classes ce genre de correspondance, je m'étais d'abord placé à un point de vue strictement professionnel, c'est-à-dire que je n'avais pensé qu'au profit immédiat qui en résulterait pour mes élèves. Mais je ne tardais pas à m'apercevoir que mes jeunes gens se faisaient à leur insu les zélés propagateurs de la langue et de l'influence française à l'étranger [...] J'ajouterai seulement que le côté éminemment patriotique de ce système de correspondance, m'a frappé de plus en plus, à mesure que j'en pouvais mieux mesurer les résultats ; et je me suis dit que je servais notre pays, aussi bien que l'enseignement des langues vivantes, en essayant d'organiser, avec l'aide de mes collègues, un système de correspondance scolaire internationale dans tous les établissements secondaires de France. (Mieille, 1897, p. 211)

Ainsi, à la valeur pédagogique, se joignait une vertu d'ordre patriotique. Fort de cette expérience personnelle, Mieille eut alors l'ambition d'étendre ce nouvel exercice au-delà de ses propres classes. Dans cette optique, la plus grande difficulté consistait à trouver un nombre suffisant de correspondants étrangers, le poussant alors à établir des contacts avec l'étranger. Le professeur se tourna tout naturellement vers l'Angleterre

en sollicitant, M. William T. Stead⁵, le directeur de la revue *Review of Reviews*⁶, le sachant très intéressé à la cause de l'enseignement des langues vivantes. Ce dernier répondit favorablement et accepta d'endosser le rôle d'organisateur, à l'échelle de son pays, de la correspondance internationale. En ce sens, il consentit également à faire de la publicité de ce nouveau procédé au sein de sa revue et d'y sensibiliser ses lecteurs afin de susciter de nouvelles adhésions. Aussi le périodique britannique allait-il marcher de concert avec la *Revue universitaire* qui en ferait de même à l'échelle de l'Hexagone.

Ainsi constitué, le duo franco-britannique allait bientôt être rejoint par le philologue Martin Hartmann⁷, établi à Leipzig. Ce fut lors d'un voyage en France, effectué entre 1895 et 1896, que ce dernier entendit parler de la correspondance scolaire (Schleich, 2015). Séduit par l'idée, il créa, aussitôt de retour Allemagne, un bureau central⁸ dédié à la correspondance scolaire internationale, basé à Leipzig. Une initiative qui mena alors Mieille à solliciter, en France, les professeurs d'allemand afin qu'ils lui transmettent les coordonnées de leurs élèves intéressés à

5 Ce journaliste naquit en 1849 à Embleton, au nord de l'Angleterre. Avant de fonder le périodique *Review of Reviews*, il fut nommé, en 1871, à la tête de la revue *Northern Echo*. D'obédience libérale, il se fera le porte-parole de nombreuses causes, en militant notamment pour l'obligation d'une instruction primaire et secondaire ainsi que pour le suffrage universel des hommes et des femmes (Schleich, 2015).

6 Cette revue, fondée par Stead, parut pour la première fois en janvier 1890. Elle rencontra rapidement un vif succès, si bien que les États-Unis et l'Australie fondèrent tous deux une réplique de celle-ci (*American Review of Reviews* et *Review of Reviews for Australia*). En termes de contenu, ce périodique rassemblait notamment des portraits de personnalités en vue, des résumés des principaux articles parus dans des revues anglaises et étrangères ainsi que la liste et le compte-rendu de livres nouvellement parus (Schleich, 2015).

7 Né en 1854 à Bautzen, il y restera jusqu'à la fin de ses études gymnasiales. Il poursuivit ensuite sa formation en langues vivantes à Leipzig. Au cours de ce cursus universitaire, il fut amené à effectuer plusieurs séjours d'études à l'étranger, soit à Strasbourg, Édimbourg et Paris. Maître de français et d'anglais au König-Albert Gymnasium de Leipzig depuis 1880, il fut nommé, en 1894, professeur de philologie moderne au séminaire pédagogique de l'Université de la même ville.

8 *Deutsche Zentralstelle für internationalen Briefwechsel*.

correspondre avec des écoliers allemands (Mombert, 2001). Finalement, citons encore la figure du journaliste Ernesto Teodoro Moneta qui se chargera d'introduire ce même procédé en Italie.

Prenant désormais la forme d'un réseau transnational, la pratique de la correspondance scolaire internationale allait rapidement connaître un essor considérable, à en juger des statistiques avancées par Mieille en 1900 : « Nous arrivons ainsi à un total de 17,000 (dix-sept mille) écoliers, dont 8,500 Français, qui, depuis le mois de janvier 1897 ont échangé plus de 30,000 lettres par mois, plus de 300,000 par an ! » (cité par Schleich, 2015, p. 429). Un développement qui semble donc avoir été important et qui s'explique par la réunion de plusieurs conditions favorables à l'émergence et à l'établissement d'une telle pratique, relevées par Schleich (2015, p. 139). Citons premièrement le développement des moyens de communication au XIX^e siècle, favorisant des premières formes de globalisation et d'internationalisation. Un internationalisme, nous le savons, également perceptible dans le champ éducatif, notamment à travers les revues pédagogiques et le rôle de relais que celles-ci endossèrent, à l'image de la *Revue universitaire* dans ce cas précis. Toujours en matière scolaire, plusieurs évolutions intervenues au cours de cette période furent propices à l'émergence de la correspondance internationale, parmi lesquelles le développement des cursus de type réal et bien sûr, la réforme de l'enseignement des langues vivantes que connut l'Europe au tournant du siècle. Ainsi, l'échange épistolaire entre élèves de langue différente, de par les vertus pédagogiques que ses instigateurs lui rattachaient, semblait pouvoir participer à ce large renouvellement méthodologique souhaité par les réformateurs. Finalement, relevons encore que l'émergence de cette pratique était intervenue, à l'échelle européenne, en temps de paix, une période faisant suite à la guerre franco-allemande de 1870 et au cours de laquelle plusieurs voix militèrent pour un pacifisme pédagogique et une meilleure compréhension entre les peuples. Tel était notamment le cas de Mieille, Stead et de Moneta, pacifistes convaincus. Aussi la correspondance scolaire internationale fut-elle d'emblée également présentée comme un excellent moyen visant à favoriser une meilleure entente entre les peuples. Cette aspiration fut notamment évoquée par Moneta qui, à l'occasion du VIII^e Congrès international de la paix s'étant tenu à Hamburg en 1897, prononça un discours sur le thème de la correspondance internationale. Une élocution à la suite de laquelle, le Congrès conclura :

Le Congrès, voyant dans cette correspondance un nouvel élément de pacification internationale, félicite le professeur Mieille qui a eu l'initiative, et encourage les professeurs, les parents et les élèves à suivre cette idée, qui pourrait avantageusement s'appliquer aussi à la correspondance dans l'intérieur des pays qui parlent plusieurs langues. (cité par Schleich, p. 151)

Un appel du pied notamment à la Suisse ? Sans doute, puisque les promoteurs de la correspondance scolaire de la première heure cherchèrent également des relais à l'échelle helvétique, y trouvant même de sérieux adeptes, notamment dans le canton de Vaud, en la personne d'un professeur d'allemand bien connu.

La réception d'une telle pratique en Suisse romande

Au mois de mai 1897, un article, signé par les initiales B.B., parut en première page de la *Gazette de Lausanne*, en commençant de la sorte :

Tout le monde déplore les résultats médiocres qu'obtiennent, même les professeurs les plus zélés et les plus intelligents de nos collèges, lorsqu'ils tentent d'inculquer les langues modernes à leurs élèves. Pourquoi les maîtres d'allemand et d'anglais sont-ils si souvent impopulaires, malgré tout leur dévouement ? Pourquoi les élèves apportent-ils si peu d'entrain à leurs leçons et malgré le nombre d'heures considérable consacré à cette étude ? Mon intention n'est pas de répondre en détail à ces questions ; je veux suggérer une idée et non pas faire de la critique. (B.B, 1897, 15 mai, p. 1)

Cette idée, c'était celle de la correspondance scolaire internationale que l'auteur, après s'être référé aux écrits de Mieille pour en expliquer les principaux contours, présentait comme un excellent moyen pouvant venir conforter les progrès déjà réalisés par l'évolution méthodologique relative à l'enseignement des langues vivantes alors en cours. Cet article fut, à notre connaissance, le premier à faire mention de cette nouvelle pratique en Suisse romande. Quelques mois plus tard, la *Bibliothèque universelle et revue suisse*⁹ fit paraître en ses pages un texte à destination

9 La *Bibliothèque universelle*, périodique mensuel genevois, avait remplacé dès 1816 la *Bibliothèque britannique*, fondée en 1796. Traitant de sujets littéraires

de tous ses abonnés et lecteurs, lequel revenait également sur le système de la correspondance scolaire internationale, initié par Mieille et déjà pratiqué ici et là. Évoquant la collaboration de ce même professeur avec Stead, qui avait déjà donné lieu à un échange épistolaire entre plusieurs centaines d'élèves français et anglais, ce papier, plus qu'une simple présentation de ce procédé, se voulait un appel en vue de trouver de nouveaux correspondants, en l'occurrence de nouvelles correspondantes :

Mais le nombre de jeunes Françaises désireuses d'entrer en correspondance est inférieur à celui des jeunes filles anglaises ; aussi la *Review of Reviews* nous a-t-elle demandé de lui aider à trouver des correspondantes dans les écoles de Suisse. Nous avons cru devoir accepter, nous disant d'abord que c'est une manière de rapprocher les peuples qui mérite d'être encouragée, et ensuite que beaucoup de nos jeunes lectrices seraient sans doute bien aises de se perfectionner dans l'étude de l'anglais d'une façon à la fois instructive et agréable, tout en se créant à l'étranger des relations qui pourraient leur être utiles un jour. Nous nous mettons donc à leur disposition pour leur faciliter la chose, et nous faisons en même temps appel aux directeurs et directrices d'écoles pour qu'ils favorisent dans leurs établissements un mode d'instruction qui ne peut que leur être profitable. (Administration de la Bibliothèque universelle, 1897a, pp. 222–223)

Toute demoiselle intéressée à entrer en contact avec une jeune fille anglaise était ainsi invitée à fournir à la revue les indications suivantes : nom, adresse exacte, âge et attestation des parents certifiant par là leur accord. Quant à celles qui fréquentaient une école, il suffisait qu'elles s'inscrivent sur une liste que le directeur de l'institution en question fournirait ensuite à la *Bibliothèque universelle et revue suisse*, se chargeant alors de la transmettre à la *Review of Reviews*. Mises en relation avec leurs homologues britanniques en fonction de l'âge, de la localité

et scientifiques, elle se fit le porte-voix du libéralisme économique, du conservatisme social, politique et esthétique ainsi que de l'éthique protestante. Suite à une période difficile, elle fusionna, en 1861, avec la *Revue suisse* qui avait alors à sa tête Charles Secrétan et Juste Olivier. À partir de 1866 et l'arrivée d'un nouveau rédacteur en chef, Édouard Tallichet, la *Bibliothèque universelle et revue suisse* devint l'une des revues les plus en vue de Suisse romande grâce, notamment, à la collaboration de plusieurs écrivains tels que Eugène Rambert ou encore Marc Monnier (Jakubec, 2004).

et de la langue dans laquelle elles désiraient correspondre, elles seraient ensuite amenées à adopter la marche à suivre telle que l'avait imaginée Mieille à l'origine, soit l'échange de deux lettres par mois, la première étant rédigée dans la langue maternelle. Ces détails donnés, l'article se concluait à travers l'espérance que cette belle œuvre que constituait cette pratique trouve de nouveaux adeptes :

Nous espérons donc que notre appel sera entendu et que nous aurons à transmettre chaque mois à la *Review of Reviews* les noms de nombreux adhérents, qui contribueront ainsi chacun dans la mesure de ses forces à réaliser cet idéal si beau, mais encore bien lointain, de l'union fraternelle des peuples. (Administration de la Bibliothèque universelle, 1897a, p. 224)

Quelques temps plus tard, la revue publia un nouvel article à ce sujet, au sein duquel elle se félicitait que l'appel lancé au mois de juillet ne soit pas resté lettre morte, dans la mesure où il avait suscité plusieurs réponses, en particulier de jeunes filles, lesquelles s'étaient ensuite déclarées ravies par une telle expérience. Toutefois, ce succès était aussitôt relativisé, l'administration de la *Bibliothèque universelle* regrettant que les retours n'aient pas été plus nombreux, alors même que la *Review of Review* était encore en attente de multiples volontaires pour répondre à la demande de jeunes filles anglaises, soucieuses d'échanger avec des correspondantes suisses, notamment en raison, disait-on, de la communauté de religion. Invoquant, pour expliquer ce succès en demi-teinte, la période à laquelle cet appel avait été émis, soit juste avant les vacances, ainsi que la crainte probablement de se lancer dans une pratique encore inédite, la revue exhortait une nouvelle fois ses lecteurs à prendre part à cet exercice dont les expériences à l'étranger, de même que les commentaires émis à son encontre en avaient montré la précieuse utilité :

En France, la correspondance internationale a pris un grand développement, non seulement entre Français et Anglais, mais aussi entre Français et Allemands, Italiens ou autres ; non seulement entre écoliers, mais encore entre adultes de toute condition. Des hommes en vue, tels que MM. Francisque Sarcey et Edouard Rod, l'ont chaudement recommandée dans les journaux comme un excellent moyen d'apprendre à se connaître, partant à s'estimer et à s'aimer, de peuples à peuples. Nous espérons donc que notre pays ne restera pas en arrière, et que dès le mois prochain, nous aurons de nombreuses nouvelles adhésions à envoyer à la direction de la *Review of Reviews*, qui mérite bien cet encouragement pour le zèle qu'elle a déployé et déploie

encore dans l'organisation et la propagation de cette idée. (Administration de la Bibliothèque universelle, 1897b, p. 667)

Une seconde requête qui ne sembla pas avoir suscité davantage de vocations, les écrits de Stead qui recensaient fréquemment les diverses collaborations menées avec l'étranger, ne faisant référence que très rarement, à partir de l'année 1898, à la Suisse, de même qu'à la Belgique, autre pays plurilingue sollicité par le journaliste anglais (Schleich, 2015). Pour autant, en 1901, un professeur d'allemand que nous connaissons bien puisqu'il s'agit de Schacht allait reprendre le flambeau en vantant, à son tour, les mérites des échanges épistolaires entre écoliers issus de contrées diverses. Un plaidoyer qui se développa sous deux formes : un exposé sur la correspondance interscolaire et internationale devant la *Société suisse des Écoles normales*, au cours de sa réunion du 13 juillet à Lausanne, ensuite publié dans la revue *Schweizerische pädagogische Zeitschrift* en 1902, et la rédaction d'un article consacré à la même thématique au sein de *la Revue Maurice*, paru en juillet 1901.

Dans les deux cas, Schacht rappelait d'abord la genèse d'une telle pratique, en se référant à l'expérience de Mieille, ainsi que l'essor considérable que celle-ci avait rapidement connu dans différents pays¹⁰, attestant par là de sa propension à répondre à un réel besoin. Évoquant ensuite les différents atouts que présentait, selon lui, cet exercice qui séduisait de par son extrême simplicité, il y voyait un excellent moyen propice à remplacer la conversation de vive voix, plus efficace que le thème ou qu'une composition et surtout plus vivant et davantage ancré dans la réalité, par rapport à tout ce qui s'était fait jusqu'alors dans un cours de langue dispensé à l'échelle d'une salle scolaire :

10 Schacht revenait également sur l'adhésion toujours plus grande suscitée par ce mouvement ici et là, en citant notamment l'avis favorable exprimé par l'*Association américaine pour l'étude des langues modernes*, de même que celui émis au cours du *Congrès international de l'Enseignement secondaire*, la correspondance scolaire internationale ayant été présentée comme « un auxiliaire précieux non seulement au point de vue de l'apprentissage des langues vivantes, mais aussi au point de vue de la culture générale de l'esprit et à celui des relations internationales » (Schacht, 1902, p. 151).

Certes, nous ne manquons pas d’user du style épistolaire dans l’enseignement des langues tant mortes que vivantes, mais combien ces exercices sont artificiels et au-dessous de ce qu’offre la réalité ! Nous avons beau torturer notre imagination, les lettres que nous ferons composer sur un plan fictif, ne présenteront jamais qu’une faible copie d’une lettre arrivée par la poste, munie d’un timbre étranger. Nos compositions épistolaires seront toujours des corps sans âme ; le vrai souffle de la vie ne les anime pas [...] Oseriez-vous dire que vous savez parfaitement l’anglais, si jamais vous n’avez déchiffré une lettre anglaise sortie d’une plume anglaise ? Voilà l’anglais sous sa véritable forme, sa forme nationale, et dont les cahiers de nos élèves, avec la meilleure volonté du monde, ne peuvent donner une idée (Schacht, 1902, p. 140).

Contribuant à un apprentissage plus naturel de l’idiome étranger que celui généralement dispensé dans le cadre formel d’une salle de classe – question, nous l’avons vu, fréquemment soulevée pour interroger l’efficacité d’un enseignement scolaire des langues étrangères, la correspondance complétait également, selon Schacht, les notions de l’élève sur les pays étrangers généralement contenues dans les manuels scolaires ou partagées par le professeur lui-même. Des notions qui, rappelons-le, avec l’émergence de la méthode directe, se firent plus nombreuses, l’objectif culturel, entendu comme la connaissance de la civilisation dont on apprenait la langue, prenant de l’importance. De tels échanges permettaient en effet de fournir davantage de détails sur une ville et ses monuments, de même que des renseignements sur les habitudes et la manière de vivre des jeunes correspondants étrangers, à travers la découverte de leur quotidien, leurs jeux, leurs travaux, leurs peines et leurs joies. Autant d’éléments précieux à partir desquels l’élève portait ensuite un regard comparatif avec sa propre vie, constatant alors qu’un petit Allemand ou Anglais, de par leur communauté de goûts, aspirations, etc., n’était finalement pas si différent de lui-même. Quant aux quelques différences perçues, elles étaient alors simplement reçues avec une pointe de curiosité tout au plus, contribuant ainsi à faire tomber « ce mur chinois des antipathies nationales que les grandes personnes se [donnaient] tant de mal à maintenir encore » (1902, p. 141).

Pour appuyer son propos, Schacht se basait sur des passages de lettres adressées par un écolier français à un homologue allemand, lesquels lui avaient été transmis par le bureau central de Leipzig, fondé

par Hartmann. Au sein de son article paru dans la *Revue Maurice*, le professeur vaudois se plaisait à en retranscrire des extraits, à l'image de celui-ci, issu de la plume du jeune Français :

J'attendais avec impatience une lettre d'Allemagne. C'est hier soir que j'ai reçu votre lettre. On me l'a remise au réfectoire, pendant le souper. En voyant qu'elle venait d'Allemagne, mes camarades se sont tous écriés : « Oh ! Qu'il a de la chance ! Il a un correspondant allemand ! » (1901c, pp. 335-336)

Une citation que Schacht (1901c), avec un enthousiasme certain, s'empressait de commenter de la sorte :

Qui se serait attendu à une exclamation de ce genre de la part de jeunes Français ? [...] Cette jeunesse est disposée à recevoir la semence de la paix, et quelle institution serait plus apte à la lui apporter que cette correspondance interscolaire qui la met de bonne heure en rapports directs avec ceux qu'on lui désigne comme ses pires ennemis ? Et voyez comment la sympathie que le jeune Français témoigne dès l'abord à son correspondant allemand finit par s'étendre sur toute la classe ! (p. 336)

Des liens amicaux qui se propageaient ensuite, toujours selon le professeur vaudois, au sein même des familles, engendrant entre ces dernières, bien qu'éloignées, des sentiments réciproques de politesse, puis de sympathie et d'estime. Dès lors, pour autant que ces exemples se multiplient, à l'échelle d'une ville, d'un district et ainsi de suite, ils allaient permettre de contribuer à la promotion d'un pacifisme général des nations.

Ayant exprimé des idées similaires lors de son discours à l'intention de ses collègues des Écoles normales, il précisait encore, dans ce même exposé, que si la Confédération helvétique n'avait pas connu la même histoire récente que la France et l'Allemagne, il n'en serait pas moins bénéfique qu'elle prenne part à cette pratique :

Vous me direz, Messieurs, que tout cela est bel et bon lorsqu'il s'agit des relations entre Français et Allemands, mais que nous autres Suisses, nous n'avons pas les mêmes raisons de recourir à ce moyen. Et pourtant, il me semble que nous avons encore quelque chose à gagner à mieux connaître nos voisins, quels qu'ils soient. Il y a chez nous aussi des traces de méfiance et de malveillance à faire disparaître, et notre concours dans ce concert pacifique n'est pas à mépriser. (Schacht, 1902, p. 143)

Si Schacht (1902) exhortait donc les écoles de Suisse à participer à ce vaste mouvement de pacifisme pédagogique, il voyait néanmoins également dans cette pratique un intérêt à plus petite échelle, pouvant s'opérer à l'intérieur même des frontières nationales¹¹ : « Dans les pays avoisinants, cette correspondance devient nécessairement internationale ; chez nous, en Suisse, elle ne doit pas absolument s'étendre au-delà des limites de notre patrie, elle peut rester intercantonale » (p. 137). Selon lui, une telle entreprise s'avérerait bénéfique, dans la mesure où, chaque année, durant les vacances, plusieurs séjours d'échange entre jeunes gens de la Suisse romande et des cantons allemands avaient déjà lieu. Dès lors, une correspondance établie préalablement pouvait servir à amorcer des contacts, facilitant ainsi l'arrivée dans un pays que l'auteur qualifiait d'inconnu. Aussi accordait-il sa préférence à des échanges épistolaires d'abord menés à l'intérieur du territoire helvétique plurilingue¹² :

Nous aurons donc des raisons sérieuses de ne pas négliger nos Confédérés allemands dans la correspondance interscolaire, et bien que des relations avec les jeunes Allemands offrent un intérêt particulier, il me semble que

11 Précisons que l'idée d'une correspondance intercantonale avait déjà été suggérée par l'auteur de l'article paru en 1897 au sein de la *Gazette de Lausanne*, évoqué plus haut : « Comment cette idée a-t-elle pu naître et se développer dans le cerveau d'instituteurs appartenant à deux pays aussi éloignés moralement et politiquement que la France et l'Angleterre, et n'est-elle jamais venue à l'esprit des maîtres de nos écoles suisses ? N'y aurait-il pas là un moyen de rendre l'étude de nos langues nationales plus pratique et plus intéressante, mais surtout un moyen excellent pour combattre les préjugés qui séparent le *Welsche* du Suisse allemand ? » (B.B, 1897, 15 mai, p. 1)

12 Toutefois, il n'excluait pas que cette correspondance puisse se tenir entre élèves suisses et étrangers, surtout lorsque parvenaient des demandes de correspondants. Une situation qui s'était, selon Schacht (1902), déjà présentée : « Le Bureau Central de Leipzig m'a fait savoir que la France ne suffisait pas aux demandes, venant de la part de jeunes filles allemandes, ceci en raison de l'éducation spéciale du sexe et de l'organisation particulière des écoles de jeunes filles en France. On nous a prié, par conséquent, de suppléer à cette lacune. Quelques jeunes filles de notre école se sont déclarées prêtes à entrer en correspondance avec de jeunes Allemandes » (p. 152).

nous devons nous attacher surtout à faire plus ample connaissance avec la Suisse allemande. (Schacht, 1902, p. 146)

Si la correspondance scolaire intercantonale n'était pas vouée à se limiter aux seules Écoles normales, celles-ci étaient néanmoins bien placées, selon Schacht (1902), pour inaugurer cette pratique entre Romands et Alémaniques, leurs étudiants respectifs partageant les mêmes intérêts professionnels susceptibles de créer entre eux des relations durables :

Les liens étroits qui lient la pédagogie de la Suisse romande à celle de la Suisse allemande font désirer des rapports plus étroits aussi entre le personnel enseignant des divers cantons. Après tout ce qui a été dit de la Correspondance interscolaire, celle-ci semble le meilleur moyen pour établir cette intimité entre les différents membres d'une seule et grande famille. Le sentiment de solidarité, des aspirations communes vers un seul et même but ici et là ne peut en sortir que consolidé et agrandi. (pp. 152–153)

Comme il ne s'agissait pas d'une nouvelle matière à adjoindre au programme d'enseignement, seulement l'usage d'un nouveau moyen dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, évitant par là une surcharge pour les élèves ou les professeurs, Schacht suggérait alors aux Écoles normales qui dispensaient l'étude d'une seconde langue d'en faire l'essai. Au sein de son article de la *Revue Maurice*, le Vaudois annonçait qu'au terme de la séance rassemblant les maîtres de ces mêmes écoles, l'assemblée avait unanimement reconnu l'utilité d'une correspondance intercantonale, avant de préciser que deux bureaux allaient être créés, l'un à Lausanne, l'autre à Küsnacht près de Zurich, afin de faciliter l'échanges de lettres entre les élèves des deux régions linguistiques.

Dans cette optique, Schacht avait donné davantage de précisions quant à la manière dont tout ceci était voué à s'organiser. Pour ce faire, il s'était basé sur le modèle du Bureau central de Leipzig, Hartmann lui ayant transmis les instructions générales qu'il avait lui-même publiées. Traduites par le professeur vaudois à l'adresse de ses collègues, en fonction des besoins locaux et parlant, par conséquent, du point de vue de l'enseignement de l'allemand dans les cantons romands, ces prescriptions tenaient en 18 points, parmi lesquels nous citons quatre extraits pour en montrer l'essence générale.

La correspondance interscolaire est soumise au contrôle du maître chargé de l'enseignement des langues étrangères. Toutes les lettres comme tous les envois doivent lui être présentés pour qu'il en prenne connaissance.

On n'admettra à la correspondance que les élèves qui présentent les garanties morales voulue et dont le tact inspire une confiance suffisante [...] Des directions seront données aux élèves sur la rédaction de ces lettres et on leur enjoindra de ne rien écrire qui soit de nature à jeter un jour défavorable sur leur école, leur patrie et les fasse mal juger eux-mêmes. Il va sans dire que toute question politique ou religieuse sera rigoureusement tenue à l'écart.

Dans le but de tirer de cet échange de lettres le plus grand profit possible au point de vue surtout de la langue étrangère, on recommande de tenir un second cahier où seront inscrites les lettres reçues. Cette copie ne peut pas être un exercice superflu ; on peut cependant se contenter parfois de noter les expressions frappantes, les tournures particulières que l'on rencontre peu dans les lectures en classe.

Les lettres venues de l'étranger peuvent, à l'occasion, donner lieu à une interprétation avec toute la classe. Lorsque certaines lettres sont particulièrement remarquables, le Bureau central en recevrait volontiers une copie. (Schacht, 1902, pp. 147–148)

Ainsi, nous le voyons, ces recommandations prenaient en même temps la forme d'un règlement, montrant par là que, si on louait la liberté qu'offrait ce genre d'exercice scolaire, ce dernier n'en restait pas moins astreint à quelques règles bien définies.

Avant de conclure au sujet du vaste projet imaginé par Schacht et son éventuelle concrétisation, évoquons encore brièvement l'initiative déjà menée en ce sens à Genève – mais avec des correspondants allemands – par un autre professeur d'allemand, à savoir Lescaze. Une expérience dont il fit part au sein d'un courrier adressé à Schacht, à la demande de ce dernier, et que nous retranscrivons ici.

Monsieur et cher collègue,

J'ai mis, en effet, plus de trente élèves, filles et garçons, en correspondance avec des condisciples allemands du même âge. Si courte que soit l'expérience les résultats obtenus sont suffisamment concluants pour ne laisser aucun doute sur le succès final de cette heureuse innovation.

Les élèves éprouvent une satisfaction visible à lire une lettre dans la langue étrangère qu'ils étudient : c'est que cette lecture les intéresse davantage que le conte le plus captivant, car elle évoque la personnalité sympathique d'un camarade partageant même plaisirs et aussi ... mêmes soucis.

Utilisant ainsi leurs connaissances acquises, ils trouvent dans cette correspondance un stimulant qui leur permet de marcher résolument de l'avant et de vaincre facilement toutes les difficultés qui peuvent se présenter. Et quels excellents exercices de rédaction que les réponses rédigées dans l'idiome étranger où l'élève se sert des expressions usuelles, de la conversation courante que l'on a eu tort jusqu'ici de reléguer toujours à l'arrière-plan, comme si ce n'était pas là la partie essentielle, le côté pratique par excellence dans la connaissance d'une langue étrangère.

Puis cette correspondance, on le devine, ne profite pas seulement aux élèves directement intéressés : le maître expérimenté y trouvera aussi une mine précieuse dont toute la classe bénéficiera, soit par la lecture et l'explication des meilleures lettres reçues d'Allemagne, soit par la critique des réponses.

Il est superflu d'insister aussi sur le côté purement instructif de cet échange de lettres et sur l'avantage qu'il y a d'étudier en même temps que l'idiome, les mœurs et les coutumes du pays étranger. Puis n'est-il pas permis d'espérer qu'apprenant ainsi à mieux se connaître, ces jeunes gens devenus hommes ne nourriront plus ces préjugés dont il est si difficile de se débarrasser.

En un mot, et pour résumer, je considère cette innovation comme le couronnement de l'impulsion nouvelle et déjà si fructueuse que la méthode dite intuitive ou directe a su imprimer à l'étude des langues modernes. À cet égard, on ne saurait trop recommander l'institution de la correspondance scolaire internationale à tous ceux qui portent quelque intérêt à l'étude des langues vivantes. (Schacht, 1902, p. 144)

À travers ce récit du professeur genevois, nous retrouvons donc les principales vertus assignées à cette nouvelle pratique, tant dans sa propension à servir d'auxiliaire à la méthode directe, résolument tournée vers la finalité pratique de la langue, que dans son potentiel à contribuer à un pacifisme pédagogique des nations, prôné par de nombreuses voix. Une expérience apparemment menée avec succès mais qui ne semble pas s'être généralisée, tout comme le projet de Schacht ne paraît pas avoir abouti. C'est du moins ce que nous laissent à penser les diverses recherches menées en ce sens dont les résultats ne permettent pas d'attester d'un recours fréquent, dans les écoles romandes, à cette pratique, pas plus qu'ils ne montrent la mise en place de structures dédiées à cette cause, telles que la fondation d'un bureau central. Tel avait été différent en France, même si, relève Mombert (2001), la banalisation de ce procédé fut toute relative et ne révolutionna point la didactique des

langues¹³. Finalement, le début du premier conflit mondial en 1914 se chargea d'enrayer, pour un temps en tous cas, les échanges épistolaires entre écoliers¹⁴.

Au-delà de sa réalisation pratique qui, à l'échelle de la Suisse romande semble donc avoir été plutôt anecdotique au cours de cette période, l'exemple de la correspondance scolaire constitue néanmoins un cas d'étude intéressant. Aussi témoigne-t-il bien de la circulation transnationale d'une pratique pédagogique, qui, à l'aune du contexte helvétique, se vit également transposée en un moyen pouvant contribuer à une meilleure cohésion à l'intérieur même du pays. À la fois favorisé par des circonstances concordantes (adoption de la méthode directe, développement de l'internationalisme et du pacifisme) et retenu par un nationalisme latent, ce procédé se révéla aussi annonciateur de deux tendances relatives au champ éducatif qui allaient gagner en importance au cours du XX^e siècle, soit l'éducation à la paix prônée notamment par le BIE puis par l'Unesco, de même que la recherche de pratiques pédagogiques alternatives à travers le mouvement de l'École active.

13 La même auteure note encore que, si la pratique de la correspondance permit une collaboration entre professeurs français et allemands, ce même exercice, en ce qui concerne les élèves, se révéla sans doute un peu moins séduisant qu'escompté : « Comme cette correspondance était entièrement contrôlée par les enseignants, qui exerçaient une censure préalable, elle ne devait pas avoir beaucoup plus de charme pour les élèves qu'un autre exercice écrit ; elle leur montrait du moins que les apprentissages scolaires pouvaient déboucher rapidement sur des échanges réels » (Mombert, 2001, p. 176).

14 Après la guerre, cette pratique allait progressivement reprendre, notamment entre écoliers français et américains (Schleich, 2015).

CHAPITRE 13

UNE DEUXIÈME LANGUE AU PRIMAIRE, UN ENJEU EUROPÉEN ?

Une coordination régionale et nationale¹

A l'aube de la décennie 1960, l'enseignement de l'allemand était solidement ancré dans les écoles secondaires romandes. Pour ce qui était de l'école élémentaire, la plupart des cantons romands faisaient figure de bons élèves puisque, généralement, ils apprenaient la deuxième langue nationale avant les cantons d'outre-Sarine, cette étude pouvant être dispensée au degré supérieur de l'école primaire. Pour autant, depuis déjà une dizaine d'années, de nombreuses réflexions quant à l'intérêt pédagogique et psychologique d'un apprentissage plus précoce d'une seconde langue étaient menées, lesquelles avaient donné lieu à toutes sortes d'études, de congrès et d'essais dans plusieurs pays européens et notamment en Romandie. Ainsi, déjà en 1948, Edouard Blaser, le correspondant

1 Ce chapitre s'appuie en partie sur un article rédigé avec Sandra Grizelj et Christine Le Pape Racine : Grizelj, Le Pape Racine & Rouiller (à paraître) ; ainsi que sur une communication commune avec Sandra Grizelj : Communication aux Journées internationales, *Die schulische Wissensordnung im Wandel 19. und 20. Jahrhundert – Schulfächer, Lehrpläne, Lehrmittel*, « Apprendre une deuxième langue nationale en Suisse entre 1970 et 1990: Fremdsprachen-unterricht im Dienste der Nation ? », Zurich, les 2 et 3 février 2017. Citons également la recherche de Grizelj et Wrana (2017) qui porte sur les recommandations émises par la CDIP sur l'enseignement d'une seconde langue nationale, au regard de l'action du Conseil de l'Europe et dont ce chapitre se veut un complément.

en Suisse allemande de la revue *Études pédagogiques*, soulignait l'importance de l'enseignement de l'allemand dès l'école élémentaire. Une nécessité, tant nationale que pratique, qui figurait également au sein du plan d'études de l'enseignement primaire du canton de Genève de 1957, l'enseignement de l'allemand étant alors dispensé la dernière année de l'école élémentaire :

A une époque où les relations internationales se développent de jour en jour, la connaissance d'une ou de plusieurs langues étrangères s'impose toujours davantage. D'autre part, du point de vue national, l'enseignement de l'allemand a une importance particulière. En outre, les Suisses romands qui ignorent cette langue obtiennent plus difficilement des places intéressantes dans le commerce, l'industrie ou l'administration. (Plan d'études de l'enseignement primaire, 1957, p. 93)

Une exigence de plus en plus reconnue et qui allait mener certains cantons romands à tenter, au début de la décennie 1970, des expériences visant à initier plus tôt les écoliers à l'apprentissage de la langue allemande. Tel fut notamment le cas de certaines écoles vaudoises au sein desquelles cet enseignement avait été introduit dès les deuxième et troisième primaires. Si ces premières initiatives restèrent d'abord des cas isolés, les discussions qui s'amorcèrent, au cours de cette même décennie, en vue de mettre en place une coordination scolaire non seulement romande mais également suisse, allaient bientôt faire de l'enseignement d'une seconde langue nationale à l'école primaire un enjeu important qui sera ainsi l'objet de différentes recommandations et déclarations qu'il convient ici d'éclairer.

Revenons tout d'abord sur les raisons ayant poussé à une coordination scolaire. Le regard porté précédemment sur le développement des systèmes scolaires genevois, vaudois et fribourgeois nous a montré, en partie, une évolution similaire, notamment en ce qui concerne les types de cursus d'études proposés. Pour autant, précisons qu'au milieu du XX^e siècle, les différents cantons suisses, entre eux, présentaient encore, en matière scolaire, de nombreuses dissemblances (début de l'année scolaire, âge d'entrée des enfants à l'école puis dans la vie professionnelle, etc.). Quant aux différentes matières dispensées, leur étude n'était pas forcément introduite au même moment, de même que leur programme pouvait varier (Cardinet Schmidt, Forster & Tschoumy, 1994). Si ces disparités ne posaient pas d'inconvénient dans le cas d'une population

majoritairement rurale et donc peu mobile, l'industrialisation et les crises économiques avaient changé la donne. Ainsi, un nombre croissant de familles avait été amené à se déplacer, induisant par là le passage de leurs enfants d'un système scolaire à un autre. Dès lors, cette discontinuité de l'enseignement à l'échelle helvétique se révéla être un problème éducatif de taille, dans la mesure où cette situation donnait lieu à bon nombre de difficultés et d'échecs scolaires inutiles. Des systèmes scolaires trop hétérogènes qui avaient déjà retenu l'attention, à la fin du XIX^e siècle, de la *Société pédagogique romande* (SPR) laquelle, au cours de son Congrès de Bienne en 1898, avait demandé aux différentes sections cantonales de rédiger un rapport décrivant les structures et l'organisation de l'enseignement primaire dispensé à l'échelle de leur territoire. Constatant alors de nombreuses disparités entre les cantons, on proposa d'instaurer un cursus primaire commun à tous les enfants romands. Une idée qui déboucha sur l'adoption d'un programme minimum et de l'unification des moyens d'enseignement de certaines disciplines, mais qui, finalement, ne se concrétisera point².

Il faudra alors attendre le 30^{ème} Congrès de la SPR en 1962³ pour que la coordination régionale s'amorce en vue de créer « l'École romande » à travers l'établissement d'un programme commun pour les écoles primaires de la Suisse romande et une unification des moyens d'enseignement. Quels arguments entourèrent cette initiative ? A l'instar de 1898, on invoquait le souci des enfants qui, souvent, étaient amenés à redoubler, dès lors qu'ils changeaient de canton et par conséquent, de système scolaire. En outre, nous l'avons vu, les cantons romands, au cours de cette période, réorganisèrent leur enseignement secondaire, soucieux de

-
- 2 Le programme minimum escompté ne vit en effet pas le jour. Quant aux moyens d'enseignement communs, seule la géographie eut un manuel édité et employé dans cinq cantons romands, soit l'*Atlas scolaire suisse*. Selon Cardinet Schmidt, Forster et Tschoumy (1994), l'idée d'une telle harmonisation n'était ainsi pas arrivée à maturation, cette question ne suscitant alors pas un grand intérêt au sein du corps enseignant.
 - 3 À cette occasion, fut distribué aux membres de la SPR un rapport intitulé « Vers une école romande », fruit de deux années de travail mené par les diverses sections cantonales, qui s'étaient attelées à rendre compte des différents programmes et structures scolaires existant à l'échelle de la Romandie (Cardinet Schmidt, Forster & Tschoumy, 1994).

démocratiser les études à un tel niveau. Des réformes menées parallèlement et qui donnèrent lieu à cinq projets distincts, lesquels dévoilèrent d'importantes inégalités devant l'école, d'un endroit à l'autre (Cardinet Schmidt, Forster & Tschoumy, 1994). Une situation qui motiva donc également l'ambition d'une harmonisation régionale.

Pour ce faire, la *Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement* (CIRCE) se constitua le 5 octobre 1967 et travailla dans un premier temps à l'élaboration d'un programme pour les quatre premières années de scolarité obligatoire (von Flüe-Fleck, 1994). De ses travaux, découla un premier plan d'études romand qui fut présenté officiellement en 1972 et proposé à titre expérimental aux écoliers romands. Si ce document indiquait bien au préalable, parmi les objets d'enseignement, la mention de l'étude d'une « deuxième langue », aucune explication détaillée n'était ensuite donnée à ce sujet, à l'inverse des autres disciplines⁴. Parallèlement pourtant, des réflexions en la matière avaient déjà été engagées, la CDIP ayant lancé un projet intitulé *Langue 2* en 1970. Une initiative basée sur trois objectifs : enseigner une seconde langue nationale dans le but que chaque élève puisse appréhender une autre aire linguistique, débiter cette étude en quatrième ou cinquième année et favoriser une progression des compétences communicatives (Forster, 2002). Dans ce cadre, en Romandie, une commission intercantonale, indépendante de CIRCE et présidée par le professeur Albert Gilliard, fut mandatée en vue d'examiner les problèmes soulevés par une possible introduction d'une deuxième langue dans le plan d'études du degré primaire. En 1972, la « Commission Gilliard » déposa son rapport⁵ sur cette question, destiné avant tout aux autorités politiques. Selon ce

4 À l'inverse de plusieurs pays européens et du Tessin s'étant lancés aussitôt dans une réforme intégrale de leur enseignement, la Suisse romande avait choisi d'agir par étapes successives, en réformant les différentes disciplines les unes après les autres. Ainsi, les efforts s'étaient en premier lieu concentrés sur l'enseignement des mathématiques à travers l'élaboration d'un programme qui incluait de nombreuses nouvelles notions pour les élèves mais également pour les enseignants, induisant par là un recyclage important pour les maîtres du primaire. Un travail conséquent donc, d'où le choix de se concentrer sur une branche à la fois (Cardinet Schmidt, Forster & Tschoumy, 1994).

5 Ce rapport sera publié par *L'Éducateur* la même année et c'est sur ce document que nous nous basons (Gilliard, 1973).

rapport, un net abaissement de l'âge auquel il convenait de commencer l'apprentissage de la langue seconde se justifiait par l'apparition de nouveaux besoins :

Jusqu'à notre génération, un idéal moral et culturel parvenait, parfois, à fonder une volonté de large compréhension entre communautés; désormais, l'économie même oblige donc des hommes très différents à s'entendre. Mais cette compréhension véritable ne peut s'obtenir que par la connaissance du véhicule de la pensée d'autrui : sa langue. (Gilliard, 1973, p. 11)

Si les raisons invoquées ici étaient de nature sociale, culturelle et surtout économique, à celles-ci s'ajoutaient encore des considérations inhérentes à l'évolution qu'avait connu l'enseignement des langues vivantes. C'est ce que rappela Lang – nommé en 1975 coordinateur de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande – au sein d'un dossier d'information publié en 1979 :

Pourquoi, somme toute, avancer le début de l'apprentissage de la langue-deux ? On pourrait retourner la question : comment se fait-il que dans un pays comme la Suisse on ait attendu jusqu'à nos jours pour envisager enfin l'avancement du début de cet apprentissage ? Il me semble qu'il y a trois faits qui rendent plausible cette résolution tardive : d'abord l'enseignement des langues vivantes a fait des progrès ; on connaît aussi mieux les ressources intellectuelles, psychiques et nerveuses de l'enfant. Enfin, l'apprentissage des langues obéit, de plus en plus à des objectifs nouveaux : la langue n'est plus considérée, ni même prioritairement, comme un moyen d'expression culturelle, surtout littéraire, mais avant tout comme un instrument pratique d'échange. Tant que l'étude d'une langue était orientée vers la lecture des textes, il était quasiment impossible de l'entreprendre avant l'âge qu'ont effectivement la plupart de nos commençants (11 ou 12 ans). Mais dès l'instant où l'on assigne à cet effort une finalité nouvelle, la nature même de l'effort est modifiée, l'apprentissage précoce non seulement devient possible, mais s'impose. (Lang, 1979, p. 14)

L'argument pédagogique se joignait donc à l'argumentaire, motivé par les recherches récentes menées sur l'enseignement des langues vivantes. Mais alors quelle seconde langue enseigner dès l'école primaire ? La commission Gilliard s'était interrogée à ce sujet et, tout en admettant le poids économique, politique et culturel des pays anglo-saxons dans le monde occidental, de même que le caractère « international » de la

langue anglaise, son rapport rappelait pourtant la nécessité pour la Suisse romande de maintenir l'allemand comme « langue seconde » prioritaire, cela d'autant plus qu'un certain nombre de cantons suisses alémaniques avaient déjà instauré un enseignement du français en 4^{ème} année de l'école primaire. Au-delà de s'accorder à leurs homologues alémaniques, le choix des cantons romands visant à faire précéder l'étude de l'allemand à celle de l'anglais avait également trait à la nature même de ces deux enseignements. C'est du moins ce que suggérera Lang (1979) dans le même dossier cité plus haut :

En optant comme elle l'a fait pour l'enseignement précoce, l'école se donne de bonnes chances pour que nos enfants apprennent l'allemand de telle sorte qu'il leur serve plus tard d'instrument pratique. Dans un pays comme le nôtre, ajoutons : en Europe, c'est indispensable. L'anglais ? Oui, bien sûr, et le plus vite possible. Mais l'allemand doit précéder. Non pas pour des raisons nationales, mais parce qu'on aura plus de chances, en commençant tôt, d'éviter, chez l'élève, la formation de ces fameux blocages qui lui feront prendre en grippe l'allemand. Au reste, le professeur d'anglais pourra faire son profit des acquis allemands – y pense-t-il assez ? – et – reconnaissons-le – les débuts de l'anglais sont plus faciles. Ayant le vent en poupe, l'anglais trouvera facilement des élèves motivés. (p. 9)

Si le rapport Gilliard reconnaissait donc qu'il convenait de commencer par l'étude de la langue allemande, la commission souhaitait néanmoins sensibiliser les autorités sur la difficulté induite par l'existence des dialectes suisses alémaniques :

La volonté très respectable chez nos compatriotes de s'en tenir à ces dialectes pour toute communication orale, place les Romands dans la situation gênante et artificielle en Suisse alémanique, de ne pouvoir converser qu'en allemand (Schriftdeutsch), langue en fait étrangère, pour la plupart de nos confédérés. (Commission romande pour l'introduction de la deuxième langue nationale dans les programmes scolaires, 1972, p. 12)

Au regard de ce problème, l'avancement de l'étude de l'allemand pouvait, toujours selon ce rapport, également s'avérer bénéfique puisqu'il serait alors possible d'imaginer que les élèves étudient aussi par la suite, soit l'année précédant la maturité, un dialecte d'outre Sarine⁶.

6 Une idée partagée par Lang, celle-ci permettant, selon lui, de rendre compte, aux élèves romands, de l'âme alémanique, souci qui, nous

Quant au choix d'un âge de démarrage pour l'étude de l'allemand au primaire, la commission, en se basant notamment sur des données neuro-psychologiques relatives à l'apprentissage ainsi que sur des expériences similaires de quelques autres pays européens, préconisait d'initier cette étude au début de la 3^{ème} année de l'école primaire. Ainsi, un certain nombre de connaissances seraient déjà acquises à l'entrée de l'école secondaire, laquelle pourrait, tout en continuant à enseigner l'allemand, introduire plus aisément l'étude intensive et immédiate de l'anglais. Finalement, la commission préconisait différentes mesures à adopter en vue de la réalisation d'un tel projet : adapter la formation des maîtres du primaire, assurer la continuité entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, mener des études expérimentales dans diverses classes romandes pour lesquelles la commission proposait l'emploi, en guise de test, de deux cours de langue audio-visuels⁷, maintenir le contact avec les milieux suisses allemands expérimentant parallèlement l'enseignement du français à l'école primaire et, enfin, rédiger pour la fin de l'année 1975 un rapport destiné à la CDIP romande afin de proposer une solution globale à appliquer durant plusieurs années.

Suite à la présentation de ce premier rapport, une autre commission, présidée cette fois par Edmond Basset, chef du service de l'enseignement primaire vaudois, fut chargée en 1973 de présenter des propositions de mise en œuvre des conclusions élaborées par la commission Gilliard (von Flüe-Fleck, 1994). En 1976, la CDIP romande, sur la base des travaux de ce second groupe de travail, statua sur l'introduction de l'allemand en 4^{ème} année, avec un délai d'introduction jusqu'en 1976 et une dotation horaire de cinq fois 20 minutes.

A l'échelle nationale aussi, une première coordination avait été menée afin d'harmoniser les différents systèmes scolaires cantonaux,

l'avons vu précédemment, lui tenait particulièrement à cœur : « Aussi bien, un collégien qui aurait fait cinq ou six ans d'allemand, apprendrait-il facilement le bernois ou le zurichois. Cela aurait, je crois, d'immenses avantages, car il est indéniable que la connaissance d'un dialecte permet de sentir l'âme alémanique bien mieux que toute érudition. Pour le dialogue entre Confédérés, le progrès serait immense » (Lang, 1979, p. 10).

7 Pour rappel : « Sing und spiele mit » de Petit et « Eins, zwei, drei, ich komme » de Montani.

notamment en ce qui concernait le début de l'année scolaire ou encore l'âge d'entrée à l'école obligatoire. De ces premiers efforts avait découlé le *Concordat sur la coordination scolaire* du 29 octobre 1970, document au sein duquel était édictée toute une série de dispositions à l'adresse des cantons afin de mener à bien cet objectif. En vue de faciliter cette coordination nationale en matière scolaire, notons que les cantons avaient été groupés en quatre Conférences régionales (Suisse romande et Tessin, Suisse du Nord-Ouest, Suisse centrale et Suisse orientale). Selon Badertscher (1997), les raisons de cette division du paysage suisse de l'éducation en quatre entités régionales avaient plutôt été d'ordre politique que culturel. Ainsi, à travers la constitution de trois conférences régionales en Suisse alémanique, on avait évité l'écueil consistant à mettre face à la Romandie et au Tessin une seule et grande conférence de langue allemande dont le profil majoritaire aurait été trop important.

Forte de l'adoption de ce concordat, lequel prévoyait aussi l'établissement de recommandations dans le domaine de l'enseignement en général et dans le cadre du projet *Langue 2*, la CDIP commença à prendre des mesures afin d'harmoniser l'enseignement de la première langue étrangère au sein des différents cantons. Pour ce faire, elle instaura en 1972 une *Commission d'experts pour l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire* dont le travail, après avoir notamment consulté les études et rapports fournis par la CDIP romande, allait mener en 1975 aux premières recommandations de la CDIP sur l'enseignement de la deuxième langue nationale à l'école primaire. Celles-ci étaient définies par quatre objectifs principaux que nous résumons de la sorte :

- 1) Il est admis que l'étude d'une langue étrangère est un des objectifs de l'enseignement. L'enseignement de la première langue étrangère est obligatoire pour tous les élèves.
- 2) La première langue étrangère enseignée à l'école primaire doit être l'une des langues nationales et non l'anglais : l'allemand pour la Suisse romande et pour les Grisons de langues romanche et italienne ; le français pour la Suisse alémanique et le Tessin.
- 3) Les méthodes d'enseignement doivent être réformées afin de viser prioritairement une compétence communicative orale et une compréhension orale de la langue.

- 4) Le début de l'enseignement de la deuxième langue nationale doit intervenir partout en quatrième ou en cinquième année, soit durant la période de développement pré-pubertaire.

CDIP (1995), pp. 27–29

Des lignes directrices qui concordaient en grande partie avec celles déjà entérinées, à l'échelle romande, par la Commission Basset, de même qu'avec celles ayant découlé des travaux préalables menés par une autre région, la Suisse du Nord-Ouest⁸.

Une fois ces recommandations édictées à l'échelle nationale, qui avaient donc retenu, elles aussi, l'allemand comme la deuxième langue à apprendre au degré primaire romand, ce furent des dispositions régionales qui allaient se charger de déterminer le temps dévolu à cet enseignement, comme le précisait sommairement le *Plan d'études pour les classes de 5^e et 6^e de Suisse romande*. En 1976, CORIDAL fut constituée afin d'œuvrer à différentes tâches, telles que le choix d'une méthode commune à tous les cantons romands⁹ ainsi que la mise en place d'une formation continue pour les enseignants de l'école primaire allant être amenés à enseigner l'allemand.

Une fois le *Cours romand* paru, il convenait d'en expérimenter l'usage dans les classes¹⁰ afin de s'assurer que cette nouvelle méthode soit bien appropriée à la Suisse romande (Cardinet Schmidt, Forster & Tschoumy, 1994). Pour chapeauter cette procédure, fut mise sur pied la

8 La CDIP de la Suisse du Nord-Ouest avait, avant la promulgation des recommandations de 1975 à l'échelle nationale, décidé de tenter divers essais quant à l'usage de méthodes audiovisuelles, considérant que l'enseignement d'une langue seconde devait viser avant tout à la compétence de communication et non plus à la traduction ou la compréhension de textes. Dès lors, après s'être référée à de nombreuses recherches ayant trait à la linguistique, la psycholinguistique et à la psychologie du développement, la commission, en vue d'un enseignement plus précoce de la première langue étrangère, avait acté de l'élaboration de nouveaux moyens d'enseignement (Grizelj, Le Pape Racine & Rouiller, à paraître).

9 Voir chapitre 10.

10 Le *Cours romand* sera introduit, en guise d'essai, dans 56 classes romandes réparties dans quatre cantons (la partie francophone du canton de Berne, Genève, Fribourg et Neuchâtel).

Commission romande d'expérimentation de l'allemand (COREA). Initiée en 1980, l'expérimentation dura cinq ans, au terme desquels COREA tira un premier bilan plutôt encourageant, dans la mesure où le nouveau cours de langue avait été bien reçu, tant par les enseignants que par les élèves.

Toutefois, avant d'arriver à une introduction généralisée d'un enseignement précoce de l'allemand, plusieurs problèmes devaient encore être réglés. Premièrement, il convenait de réaménager les programmes du primaire afin de faire une place à cette nouvelle discipline. Après de nombreux appels lancés par l'Association suisse des enseignants et la SPR, le *Groupe romand d'aménagement des programmes* (GRAP) fut constitué afin de définir les objectifs que les élèves étaient censés atteindre au terme de chaque degré. Un travail mené en deux temps, en 1986 et 1989, qui portera ses fruits et qui sera accompagné d'une adaptation des programmes que chaque canton réalisa indépendamment en vue d'y intégrer au mieux l'étude précoce de l'allemand. Autre question à régler, celle du complément de la formation des maîtres du primaire, plusieurs d'entre eux s'étant déclarés peu à l'aise dans l'usage oral de la langue, nous l'avons vu, au cœur de la logique adoptée par le *Cours romand*. Là aussi, les cantons furent amenés à prendre des mesures, telles que l'organisation de stages en Allemagne durant les vacances et de cours de recyclage. Finalement, citons aussi un problème relevant de la transition entre le degré primaire et secondaire puisque certains élèves présentaient, à ce stade, d'importantes lacunes en matière grammaticale, amenant les professeurs à recommencer l'étude de l'allemand à un niveau qui n'était alors pas le même pour tous les apprenants. L'étude menée par le GRAP, de même que l'organisation de rencontres, à l'échelle de chaque canton, entre enseignants des deux ordres d'enseignement, permirent en partie d'améliorer la continuité entre le primaire et le secondaire.

A partir de 1986, le Coordonation romande mit sur pied des « Colloques romands », organisés tous les deux ans (Cardinet Schmidt, Forster & Tschoumy, 1994). Ces rencontres intercantionales offraient ainsi la possibilité aux enseignants d'échanger quant aux difficultés rencontrées dans leur travail quotidien, ainsi que de mener une réflexion plus générale sur les méthodes et moyens d'enseignement alors en usage. Dans ce cadre, le premier colloque dédié à une discipline se tint à Montreux en 1989 et fut consacré à l'allemand. De cette rencontre découlera un certain nombre de propositions et de conclusions, rassemblées ensuite au sein d'un Rapport final publié en 1990. Ce dernier tirait un bilan d'abord

positif du travail mené par la coordination régionale, ce dernier ayant porté ses fruits sur deux points. Premièrement, les maîtres étaient désormais en grande partie convaincus, dans le cadre de l'étude de l'allemand, de l'importance du développement de la compétence de communication en vue de servir à une meilleure compréhension entre les deux principales aires linguistiques du pays. De plus, l'approche communicative semblait bien convenir aux élèves. Ces aspects positifs étaient néanmoins relativisés par d'autres, plus négatifs : la méthodologie audiovisuelle apparaissait comme dépassée, l'approche communicative difficilement applicable aux degrés supérieurs de l'école secondaire, une formation linguistique toujours insuffisante des enseignants du primaire ainsi que le niveau d'allemand hétérogène des élèves lorsqu'ils arrivaient aux portes de l'enseignement secondaires. Notons encore que le même rapport faisait état d'un enthousiasme toujours plus décroissant des élèves pour cette étude, l'allemand étant toujours considéré comme une matière difficile, susceptible de mener à des échecs. Autant de difficultés restantes qui allaient se trouver au cœur des préoccupations de la coordination romande dans la poursuite de son travail au cours des années 1990, sur lequel nous ne revenons pas dans le cadre de cet ouvrage¹¹.

Si des efforts restaient donc à être menés, relevons néanmoins qu'à partir de 1992, la généralisation d'un enseignement précoce de l'allemand était réalisée à l'échelle de toute la Romandie¹², selon les modalités figurant dans le tableau ci-après.

Ainsi, tous les cantons avaient bien avancé l'âge du début de l'étude de l'allemand, en conformité avec l'une des recommandations de 1975

11 Précisons néanmoins que la poursuite du travail mené par la coordination se centra autour de quatre axes prioritaires : le remplacement des méthodes audiovisuelles, le renforcement de la formation initiale et continue des enseignants, l'octroi d'une aide pour mener une évaluation de la compétence de communication des élèves et la volonté d'œuvrer toujours plus à l'atténuation des disparités cantonales (Cardinet Schmidt, Forster & Tschoumy, 1994).

12 Le Valais avait été le premier à se lancer dans ce processus de généralisation. Il fut suivi en 1983 par Berne puis par Fribourg une année plus tard. En 1986, ce fut le tour de Genève et de Vaud et en 1990, de Neuchâtel. Finalement, le Jura s'alignera sur ceux-ci en 1992, le canton ayant souhaité attendre la réforme de l'ensemble de ses structures scolaires pour se lancer (Cardinet Schmidt, Forster & Tschoumy, 1994).

Tableau 9 – Réalisation des recommandations de 1975 à l'échelle des cantons romands

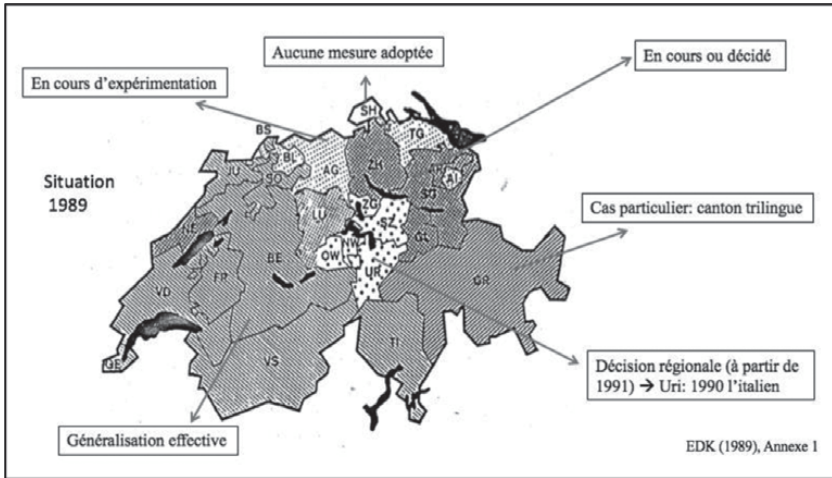
Degré												
6												
5												
4												
3												
2												
1												
	GE		JU		NE		VD		BE		FR	VS
<input type="checkbox"/> Enseignement de l'allemand GE = Genève / JU = Jura / NE = Neuchâtel												
<input type="checkbox"/> Degré primaire <input type="checkbox"/> Degré secondaire VD= Vaud / BE = Berne / FR = Fribourg												
Tiré de : von Flüe-Fleck (1994), p. 289												

qui réclamait que celui-ci intervienne en 4^{ème} ou en 5^{ème} année. En Romandie, nous retrouvons les deux cas de figure en fonction des structures propres à chaque canton, l'harmonisation des différents systèmes scolaires cantonaux entreprise ayant ses limites.

Une généralisation qui, dans le cadre de la coopération romande, s'était opérée plus rapidement qu'outre-Sarine (Giudici, 2018), comme l'illustre la figure¹³ ci-après. En effet, alors que la majorité des cantons romands avaient introduit un enseignement précoce de la deuxième langue nationale déjà au cours des années 1980, en Suisse alémanique, seuls Bâle-Ville et Soleure, de même que les parties germanophones des cantons de Berne, Fribourg et du Valais avaient, en 1989, réalisé cet objectif.

13 Cette figure est une adaptation du schéma élaboré par la CDIP et repris par S. Grizelj pour notre communication commune aux Journées internationales, *Die schulische Wissensordnung im Wandel 19. und 20. Jahrhundert – Schulfächer, Lehrpläne, Lehrmittel*, tenues à Zurich, les 2 et 3 février 2017.

Figure 3. Réalisation des recommandations de 1975 selon les différents cantons suisses.



Des temporalités différentes qui s’expliquent par plusieurs raisons. Premièrement, citons les difficultés auxquelles certains cantons furent confrontés, telles que l’élaboration de nouveaux plans d’études et de manuels, la formation des enseignants, le souci de continuité avec le degré du secondaire I, la réticence de certains enseignants et la crainte d’une surcharge tant pour les maîtres que pour les élèves. En outre, la généralisation plus rapide en Romandie de l’étude précoce d’une deuxième langue nationale se justifie également, à notre sens, par le travail déjà mené en amont des recommandations de la CDIP par la commission romande ainsi que par son statut de région linguistique minoritaire à l’échelle nationale, un argument, nous l’avons vu, maintes fois cité pour légitimer l’enseignement de l’allemand en Suisse romande, à des fins stratégiques, politiques et économiques.

Il faudra alors attendre la fin années 1990 pour que tous les cantons suisses introduisent de manière effective un enseignement précoce d’une deuxième langue nationale, soit près de 25 ans après la promulgation des recommandations de la CDIP. Une décision qui répondit bien en partie à des considérations nationales mais qu’il convient maintenant également de replacer dans un contexte plus large, celui de l’Europe,

dans la mesure où les réflexions menées à cette échelle eurent incontestablement une influence sur les travaux pilotés en Suisse quant à cette question.

L'influence du Conseil de l'Europe

Quatre ans après les recommandations édictées par la CDIP et alors que les nouveaux moyens d'enseignement voués à accompagner l'introduction d'un enseignement précoce de l'allemand dans les écoles romandes étaient en cours d'élaboration, Lang, chef de CORIDAL, publia un dossier d'information, déjà brièvement évoqué. Basé sur le contenu d'un exposé qu'il avait présenté une année auparavant dans le cadre du 13^e Congrès de la *Fédération internationale des professeurs de langues vivantes*, il revenait sur les différents problèmes posés en Suisse par l'enseignement des langues vivantes, se félicitant des derniers efforts entrepris en vue d'avancer l'étude scolaire d'un second idiome. S'interrogeant sur la manière dont les écoles de Suisse concevaient leur tâche vis-à-vis de l'enseignement des langues étrangères, il eut la réponse suivante :

Soyons francs : nous ne sommes en Suisse, ni plus avancés ni plus rétrogrades, en ce domaine, que la plupart des autres pays. Le permanente actualité, chez nous, du problème linguistique permettrait d'attendre, de notre part, une attitude d'avant-garde : nous devrions être pour des raisons pratiques, parmi les premiers à promouvoir des formes nouvelles, plus hardies, plus efficaces et plus économiques (en temps et en peine), d'enseignement et d'apprentissage des langues. De surcroît, des études comme celles d'un Jean Piaget, semblaient faites pour donner à cette recherche une impulsion nouvelle. Il faut oser dire réalistement qu'en dehors de la linguistique – songeons à Ferdinand de Saussure, à Charles Bally et à Hans Glinz – notre apport n'a pas été fulgurant, et les innovations que nous avons accueillies sont le fait d'une présence attentive à ce qui se faisait ailleurs plus que de notre propre invention. (Lang, 1979, p. 4)

Dans ses propos, Lang évoquait ainsi les apports de l'étranger ayant exercé à plusieurs reprises une influence sur l'évolution de l'enseignement des langues étrangères en Suisse. Tel avait été le cas, nous l'avons vu, lors de la réforme des langues vivantes au tournant du XX^e siècle et l'adoption de la méthode directe. Il en sera également de même en ce qui concerne l'avancement de l'étude d'une deuxième langue au cours

de la scolarité obligatoire, bon nombre de pays d'Europe occidentale connaissant un mouvement similaire. Des efforts menés conjointement et qui furent largement encouragés par le Conseil de l'Europe (CE) dont les recommandations eurent un impact certain sur celles adoptées à l'échelle helvétique.

Pour autant, avant d'aborder plus précisément l'action menée en ce sens par le CE, il convient de préciser que l'idée d'une acquisition plus précoce, dans le cadre scolaire, d'une seconde langue vivante avait déjà progressivement commencé à gagner du terrain face au principe visant à cantonner généralement l'étude des langues étrangères au niveau des études secondaires. Une évolution des mentalités – faisant néanmoins bien écho à une tradition très ancienne de l'apprentissage des langues vivantes¹⁴ – qui fut notamment favorisée par les réflexions véhiculées préalablement par d'autres organisations actives elles aussi dans le domaine éducatif et à propos desquelles nous citons ici trois exemples. Rappelons tout d'abord la recommandation concernant l'enseignement des langues vivantes édictée en 1937 par le BIE, suite à la CIIP dédiée à cette même thématique. Celle-ci, entre autres principes, émettait ainsi déjà le souhait d'élargir cette étude aux divers ordres d'enseignement, incluant également les écoles professionnelles, de même que les classes supérieures de l'école primaire (Unesco, 1979, p. 26). Une question qui sera également l'une des préoccupations de l'Unesco, tel que l'atteste notamment la publication de cette dernière relatant le déroulement du stage de Nuwara Eliya dont nous avons déjà largement parlé¹⁵. Ce recueil contenait en effet un chapitre consacré à l'enseignement des langues vivantes dans plusieurs écoles primaires des États-Unis, cette pratique se rencontrant toujours plus à l'échelle de ce pays, cela tout particulièrement suite au développement de la « méthode de l'armée », qui avait permis une meilleure compréhension de la nature du langage et du processus d'acquisition des langues. Outre la description de telles expériences menées au degré de l'école élémentaire, l'auteur de cette

14 Parmi les précurseurs qui défendirent un apprentissage précoce des langues vivantes, Germain (1993) cite notamment Montaigne et Locke. Quant à Extermann (2013, 2017a), il donne l'exemple du Père Girard et l'ébauche, en 1847, de son *Plan d'études pour les écoles, Gymnase et Académie de Fribourg* prévoyant l'étude du français et de l'allemand dès l'école élémentaire.

15 Voir chapitre 11.

contribution, le professeur Theodore Andersson¹⁶, y relatait également des recherches menées dans d'autres contrées. À cette fin, il citait et commentait notamment la conclusion d'un rapport présenté en 1953 par le *Central Advisory Council for Education* du Pays de Galles au Ministère britannique de l'Éducation nationale, épilogue qui soulignait là-aussi une évolution progressive des positions quant à l'âge auquel il convenait d'apprendre une seconde langue vivante :

Les membres de ce conseil, qui ont fait peut-être l'étude la plus approfondie de la question si controversée du bilinguisme et qui ont eu à leur disposition tous les travaux existant sur le sujet, sont arrivés à la conclusion prudente que voici : « Le plus sage, dans les circonstances actuelles, semble être de s'en tenir à l'opinion selon laquelle le bilinguisme n'est en lui-même ni un avantage ni un inconvénient pour le développement mental de l'enfant normal ». Ainsi, l'enthousiasme de ceux pour lesquels la connaissance d'une seconde langue augmente la capacité mentale de l'individu, et l'opinion des sceptiques selon laquelle l'acquisition d'une seconde langue risquerait, au contraire, de gêner l'usage de la première et même de provoquer chez l'enfant des désordres psychiques tels que le bégaiement, tendraient à se neutraliser. Il nous faut admettre, en fin de compte, que d'autres recherches seront indispensables pour nous permettre d'aboutir à une conclusion définitive. (Unesco, 1955, p. 204)

Finalement, référons-nous encore au *Rapport général des langues vivantes dans les écoles secondaires*, rédigé à l'occasion de la XXVIII^e CIIP, organisée en 1965. Un document au sein duquel, son auteur, le président-rapporteur Stanislaw Dobosiewicz, après avoir rappelé la conviction partagée par la majorité des pays selon laquelle l'enseignement des langues vivantes constituait « une partie indispensable et intégrante de l'éducation générale et de la culture au niveau de l'école secondaire »

16 Professeur de langues à l'Université de Yale, il participa à l'émergence d'un double mouvement : celui visant, au cours des années 1950, à étendre l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire et celui promouvant, au cours des décennies 1960–1970, l'éducation bilingue. Convaincu par l'idée que la connaissance des langues étrangères était fondamentale au maintien d'une bonne compréhension entre les nations, ce sera lui qui dirigera le stage de l'Unesco organisé à Nuwara Eliya (Evans, 2008, p. 38).

(Dobosiewicz, 1965, p. 164), abordait la question de l'âge de commencement d'une telle étude en ces termes :

Dans la plupart des cas, l'enseignement d'une langue vivante commence en 4e ou 5e année de scolarité, c'est-à-dire vers l'âge de 10-11 ans. C'est un âge propice pour commencer cet enseignement, bien que nous soyons d'accord en général pour reconnaître que l'enseignement des langues étrangères commencé encore plus tôt aboutit à des résultats encore meilleurs pour la maîtrise aussi bien de la prononciation que du vocabulaire et de la phraséologie. Les expériences des pays qui ont introduit à titre expérimental l'enseignement d'une langue vivante sous forme de jeux et de conversations dès l'école maternelle ont donné des résultats encourageants. Cela permet de tirer la conclusion que, dans l'avenir et pour autant qu'un personnel enseignant qualifié se trouve disponible, il faudrait commencer l'enseignement d'une langue étrangère le plus tôt possible. (Dobosiewicz, 1965, p. 165)

Tel que l'illustrent ces trois exemples, l'idée d'un enseignement scolaire plus précoce des langues étrangères avait donc déjà fait un certain chemin au cours de ce XX^e siècle. Une question qui, à l'image du BIE et de l'Unesco précédemment puis parallèlement, allait donc être au cœur des préoccupations du CE. Cette organisation intergouvernementale fut fondée en 1949¹⁷, soit au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale et dans un contexte incertain se caractérisant notamment par la montée du communisme en Europe centrale et orientale et la crainte suscitée par la bombe atomique (Trim, 2007). Dès lors, son ambition se voulait d'être une plateforme, œuvrant, à travers la promulgation de traités, conventions, recommandations et autres résolutions, à la pérennité des démocraties parlementaires pluralistes et à la protection des droits de l'homme. Rapidement, le CE travailla également au développement de l'enseignement des langues vivantes. Notons d'abord la signature à Paris, en 1954, de la Convention culturelle européenne dont l'article 1 incombait à tous les signataires d'adopter des mesures adéquates en

17 Institué le 5 mai 1949 par le traité de Londres, le CE rassembla à l'origine les pays suivants : Belgique, Danemark, France, Irlande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Norvège, Suède et Royaume-Uni. Le choix de son siège, établi à Strasbourg, eut valeur de symbole traduisant la volonté d'une réconciliation entre les peuples (Wassenberg, 2013).

vue de sauvegarder leur contribution au patrimoine culturel commun de l'Europe et de poursuivre son développement. Quant à l'article 2, il faisait spécifiquement référence à l'étude des langues vivantes, stipulant que chaque partie contractante, dans la mesure du possible :

Encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études; et s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire. (*Convention culturelle européenne, article 2, 1954, cité par Trim, 2007, p. 5*)

En 1961, le Comité des Ministres du CE créa le Conseil de la coopération culturelle (CCC), confiant à cette nouvelle instance intergouvernementale, composée de représentants de l'Assemblée consultative et des ministères des Affaires étrangères, de l'Éducation (parfois de la Culture, des Loisirs ou des Sports), la charge du domaine éducatif et culturel (Wassenberg, 2013). Dans le champ de l'enseignement, l'objectif poursuivi par le CCC était de permettre aux jeunes Européens, tous milieux et niveaux intellectuels confondus, de bénéficier d'une éducation appropriée et contribuer à leur adaptation aux transformations politiques et sociales. S'ensuivit l'organisation de nombreux symposiums, à l'image des conférences de Hambourg en 1961 et d'Ostie l'année suivante, au terme desquelles les ministres de l'Éducation des États membres adoptèrent deux résolutions visant notamment à étendre l'enseignement d'une seconde langue aux élèves de tous les degrés et à encourager l'élaboration de programmes d'études en ce sens (CDIP, 1974). Des premiers efforts qui allaient déboucher, en 1964, sur le lancement du « Projet Majeur, langues vivantes »¹⁸ puis sur l'adoption par le Comité des Ministres, en 1969, d'une nouvelle résolution intitulée « Programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe » et dont voici les premiers extraits :

18 Il était voué à encourager la coopération internationale quant à l'utilisation de méthodes audiovisuelles et au développement de la linguistique appliquée, soutenant notamment la fondation d'une Association Internationale pour la Linguistique Appliquée (AILA).

Le Comité des Ministres [...],

Estimant :

Que pour parvenir à une véritable unité de vues entre les pays d'Europe, il faut supprimer les barrières linguistiques qui les séparent;

Que la diversité linguistique fait partie du patrimoine culturel européen et que, loin d'être un obstacle à l'unité, elle doit, grâce à l'étude des langues vivantes, devenir une source d'enrichissement intellectuel;

Que c'est seulement par une généralisation de l'étude des langues vivantes européennes que la pleine compréhension mutuelle et la coopération seront rendues possibles en Europe;

Que c'est par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra au resserrement des liens et à la multiplication des échanges internationaux dont dépend de plus en plus le progrès économique et social en Europe;

Que la connaissance d'une langue vivante n'est plus aujourd'hui un luxe réservé aux membres d'une élite, mais un instrument d'information et de culture que tous doivent pouvoir posséder,

Conseil de l'Europe (1969)

À partir de ces considérations générales sur la valorisation, à travers un accès généralisé à l'étude des langues vivantes européennes, de la diversité linguistique du continent, cette même résolution recommandait notamment aux gouvernements des États membres l'introduction de l'enseignement « d'au moins une langue européenne de grande diffusion aux élèves âgés de 10 ans environ, en vue d'étendre dès que possible cet enseignement à tous les élèves de cet âge environ » (Conseil de l'Europe, 1969, p. 8). En outre, il leur était préconisé d'élaborer un matériel d'enseignement moderne, en y incluant un usage complet et systématiques des moyens audiovisuels.

Un regard croisé entre cette résolution émise par le CE et les considérations ensuite formulées sur l'avancement de l'étude d'une seconde langue nationale à l'échelle de la Suisse – laquelle avait adhéré à l'organisation intergouvernementale le 6 mai 1963 – atteste d'une similarité certaine, tant au niveau des décisions entérinées qu'en matière des arguments avancés pour les justifier. Une concordance tout d'abord en ce qui concernait le choix de l'âge auquel il convenait d'introduire l'enseignement d'une deuxième langue, la *Commission d'experts pour l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité*

obligatoire, se référant explicitement à la position adoptée par le CE, aussi bien pour des raisons d'ordre physiologique que culturel¹⁹.

Quant aux arguments respectivement avancés pour justifier la nécessité d'étendre l'enseignement des langues vivantes à un plus large public, ils étaient également en grande partie similaires. Une communauté en termes de dialectique déjà perceptible au regard du discours émis par la coordination romande, en vue de légitimer l'avancement de l'étude d'une deuxième langue nationale dans le cadre de la scolarité obligatoire :

La société de la seconde moitié du siècle s'imprègne de sciences et de technique, qui ignorent les exclusives nationales. Les échanges internationaux s'intensifient fortement : les frontières en Europe occidentale du moins, perdent de leur importance et de leur signification : l'Europe se fait. De très nombreuses personnes non seulement voyagent en touristes ou pour étudier, mais pour gagner leur vie. Les peuples aspirent à se dégager des ignorances et des préjugés du passé. Une forte proportion des jeunes gens commence leur vie d'adulte par un "exil volontaire" de plusieurs mois au moins. Les pressions de nature économique renforcent cet universel désir de "voir ailleurs". Pour maîtriser une profession, il est désormais indispensable de se documenter, de se former même, au-delà des frontières nationales. Les échanges commerciaux, la production, non seulement industrielle mais agricole aussi, évoluent vers une spécialisation des activités qui rend toutes les communautés étroitement interdépendantes : aucun village ne peut plus vivre replié sur lui-même et se suffire. (Gilliard, 1973, p. 11)

Aussi l'argument légitimant la nécessité d'une meilleure connaissance des langues vivantes dépassait-il le cadre strictement national, lequel reposait avant tout sur une ouverture à l'Europe, notamment en raison

19 « Pour des raisons de politique culturelle dans la Suisse multilingue, il apparaît d'autre part nécessaire que les enfants apprennent la langue d'un autre groupe linguistique que celui auquel ils appartiennent [...] L'acquisition précoce d'un idiome étranger peut contribuer à atténuer ou même à éviter un durcissement des préjugés vis-à-vis d'un autre mode de pensée ou d'expression. Les recommandations du Conseil de l'Europe de faire débiter l'enseignement des langues vivantes avant l'âge de 10 ans répondent à cette préoccupation » (CDIP, 1974, p. 17).

de l'intensification des échanges commerciaux, auxquels la Suisse était partie prenante.

Pour revenir maintenant aux recommandations de 1975 édictées par la CDIP, notons qu'elles se référaient, en préambule, directement à l'action du CE, précisant ensuite que c'était par le biais de leur promulgation que la Suisse entendait contribuer à la mise en œuvre d'une politique culturelle européenne²⁰. En outre, ajoutons que les objectifs de ces mêmes recommandations étaient sensiblement proches de ceux proclamés par le CE, à l'image de celui-ci retranscrit ci-dessous et visant à élargir l'horizon des élèves en adoptant une attitude ouverte et positive face au pluralisme linguistique :

De tels documents ne porteront pas seulement sur la région respective de la Suisse, mais aussi sur les régions étrangères correspondantes. L'élève fera l'expérience que les différences de langues et de nationalités n'empêchent pas les hommes d'établir entre eux des contacts, de se comprendre et de poursuivre des buts communs. Ceci est d'une importance toute particulière pour la Suisse multilingue. (CDIP, 1995, p. 32)

Ainsi, se retrouvait ici l'une des ambitions centrales portées par le CE : conserver la diversité culturelle, vue comme un atout, tout en favorisant l'apprentissage des différentes langues afin de garantir une compréhension mutuelle. Une idée, qui comme le souligne cet extrait, s'appliquait aussi bien à l'échelle européenne qu'à celle de la Suisse multiculturelle.

À côté de ces références fréquentes aux idées formulées par le CE et des buts similairement assignés à l'étude des langues vivantes, évoquons encore brièvement les échanges directs intervenus entre l'organisation intergouvernementale et des représentants de la CDIP, qui favorisèrent assurément la circulation des idées sous-entendues précédemment. C'est ce que démontre la recherche de Grizelj et Wrana (2017) sur laquelle nous

20 Dans l'introduction de ces recommandations, la CDIP faisait également référence aux autres pays européens au sein desquels s'était amorcée « une évolution qui, en introduisant l'enseignement précoce des langues et en insistant sur l'expression orale ». Avant d'ajouter : « Un grand nombre d'écoles en Suisse s'étaient tout particulièrement intéressées à cette évolution et espéraient qu'une réforme en ce sens conduirait à coordonner un domaine prioritaire » (CDIP, 1995, p. 25).

nous appuyons ici. Des contacts s'illustrant par la participation de la Suisse à de nombreux symposiums organisés par la CE, en la personne d'Helen Hauri, à laquelle la CDIP avait assigné le statut de « correspondant de langues vivantes » pour la Confédération helvétique, tel que l'avait préconisé à tous les États membres la résolution du CE en 1969. Celle-ci prit notamment part en 1972 à un symposium se déroulant en Finlande. Une rencontre dédiée aux rapports entre l'enseignement de la langue maternelle et celui des autres langues vivantes, au terme de laquelle Hauri rédigea un rapport à l'adresse des directeurs des DIP cantonaux, de la commission d'experts, des enseignants et des inspecteurs scolaires. Le rôle de la Suisse, vis-à-vis du CE, ne se limita pas à sa simple participation à des symposiums puisqu'en septembre 1975, Hauri fut sollicitée par ce dernier afin d'organiser une rencontre entre le Dr John van Ek et plusieurs experts helvétiques afin d'échanger autour du projet « Threshold Level for Modern language learning in School » développé par van Ek et que nous avons déjà évoqué²¹. Un projet qui, rappelons-le, mettait au cœur la compétence de communication, laquelle sera également centrale au sein des recommandations émises en 1975 par la CDIP. Cette même recherche allait également être, nous l'avons vu, une source d'inspiration pour Lang dans l'élaboration de son *Cours romand*. Au-delà des travaux de van Ek, ajoutons encore que, le coordinateur de l'allemand, plus généralement, se montra particulièrement attentif à l'ensemble des recherches sur l'enseignement des langues vivantes menées sous l'égide du CE, ce dernier s'y référant fréquemment au sein des nombreux écrits qu'il publia au cours de cette période de réforme.

Ce regard croisé sur les résolutions émises à l'échelon européen et celles édictées à l'échelle helvétique et régionale nous montre donc que les débats sur l'enseignement d'une deuxième langue à l'école primaire se déroulèrent simultanément au CE, en Suisse et dans les cantons, induisant, de ce fait, des circulations d'idées ainsi que des corrélations et des imbrications mutuelles entre ces processus intervenus à des degrés d'échelle différents. Ainsi, si cette initiative s'était d'abord inscrite au sein d'un mouvement de réforme des langues vivantes à l'échelle européenne, celle-ci, dans le cas de la Suisse, au vu son profil plurilingue et fédéraliste, s'était ensuite néanmoins renforcée par des considérations

21 Voir chapitre 10.

nationales, pour finalement se réaliser à l'échelle cantonale, le tout montrant alors bien l'imbrication des échelles inhérentes à ce processus.

Plus largement, ce vaste mouvement de réforme atteste d'un renversement de la logique institutionnelle quant à l'étude des langues étrangères dans le cadre scolaire : longtemps associées aux cursus du secondaire, il s'agissait désormais d'initier l'enseignement d'une deuxième langue vivante dès l'école primaire. Une évolution favorisée par l'émergence, au niveau européen, d'un « consensus social, politico-économique [...] sur la nécessité d'enseigner la *langue du voisin*, plus une langue de *grande communication internationale* » (Lerasle, 1996, p. 9), lui-même appuyé par une concordance de facteurs (sociaux, culturels, économiques) et soutenu par l'argument selon lequel plus l'étude d'un idiome débutait tôt, plus les chances de réussite augmentaient. Aussi, dans ce cadre, assignait-on désormais à l'école primaire, restée jusqu'ici en grande partie monolingue, la fonction de gérer l'enjeu du plurilinguisme. Une mission à la hauteur de ses moyens ? Sans doute pas si l'on se fie à plusieurs retours relatifs à cette réforme faisant état de nombreux obstacles à une telle entreprise, en particulier l'impossibilité de recréer, à l'école, les conditions sous-tendant l'apprentissage des jeunes enfants en milieu naturel, ceci tant au niveau de la fréquence, de la durée que de la pratique de la langue étrangère (Merkel, 1996). Une problématique récurrente qui, associée à d'autres (manque de clarté quant aux objectifs visés, préparation insuffisante du corps enseignant, etc.), souligne encore une fois l'ambivalence perceptible entre volontés affichées et réalisations effectives, lesquelles se voient constamment conditionnées, voire contrecarrées, par des logiques propres à la sphère scolaire.

CONCLUSION

L'histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande, à la lumière d'un contexte plus large et l'imbrication de diverses aires culturelles, nous montre que les ressorts de son évolution dépassèrent de loin des logiques strictement locales. Bien au contraire, ils s'inscrivirent pleinement au sein d'un mouvement général suivi par l'enseignement des langues vivantes et plus spécifiquement encore, par celui des langues étrangères. Aussi savons-nous qu'en la matière, souvent, les mêmes enjeux et des problématiques similaires se posèrent, donnant lieu à plusieurs réflexions communes, de nombreux échanges et à de multiples dynamiques circulatoires. Autant de phénomènes qui contribuèrent à redéfinir successivement la discipline de l'allemand en Suisse romande. Dans son organisation externe tout d'abord, à travers l'avancement de son enseignement au sein des plans d'études, favorisé par des réformes pensées à plus large échelle, en vue de répondre à l'apparition de nouveaux besoins et enjeux, communs, de fait, à différentes aires culturelles, dans un monde de plus en plus globalisé. Dans sa structure interne, ensuite, par l'adoption de méthodes d'enseignement et de pratiques pédagogiques, telles que la correspondance internationale, développées, expérimentées et discutées à la croisée de plusieurs contextes, participant ainsi à l'évolution des savoirs que son enseignement était voué à transmettre. Des circulations favorisées par des acteurs individuels, à l'image des professeurs d'allemand, mais également par des acteurs collectifs, tels que l'expriment Hofstetter et Criblez (2018) parlant de transferts qui peuvent s'opérer « entre différentes nations, entre organisations supranationales et états nations, entre états nations et composantes de nations voisines, entre des entités faisant partie intégrantes d'une nation (les cantons) ainsi qu'entre la Confédération et certaines de ses entités nationales » (pp. 19–20).

Idées, concepts, pratiques, méthodes, réformes, autant d'éléments développés dans divers contextes culturels qui furent donc ensuite repris par d'autres pour être pensés et déclinés en fonction du milieu de réception. Une resémentation ou une déclinaison selon les besoins locaux bien perceptible à travers les différents cas d'étude abordés ici. Ainsi, le procédé préconisé à l'échelle internationale par l'Unesco et visant à favoriser une meilleure compréhension des peuples à travers l'étude des langues vivantes avait également été mobilisé par les auteurs de *Wir sprechen Deutsch* en vue de rapprocher les Romands des Suisses alémaniques. Dans la même logique, si la correspondance scolaire avait initialement été envisagée comme une pratique transnationale puisque développée par des pays unilingues, ceux qui s'en firent l'écho en Suisse romande la considèrent aussi d'emblée comme un moyen déclinable à l'échelle même du pays. Quant aux divers enjeux ayant mené, au niveau européen, à un apprentissage plus précoce des langues étrangères, ceux-ci trouvèrent une résonance d'autant plus particulière à l'échelon du territoire helvétique, présentant, de par sa diversité culturelle et linguistique, les traits d'une Europe en miniature. Dans tous les cas de figure rappelés ici, nous remarquons, dès lors, que l'emprunt et la déclinaison de tel ou tel composant étranger s'opèrent toujours selon une logique visant à favoriser une forme de rapprochement à l'intérieur même du pays. Si la Suisse s'empara donc bien de ces questions relatives à un apprentissage plus poussé ou précoce des langues étrangères en vue de favoriser la compréhension entre les peuples, nous relevons cependant une forme de paradoxe : alors que l'entité helvétique, de par son profil plurilingue et multiculturel, aurait pu être le terreau de telles initiatives, force est de constater qu'elle n'en fut souvent pas à l'origine. À l'échelle romande, nous avons pu voir quelles forces en présence (fédéralistes, identitaires, scolaires) qui, imbriquées les unes aux autres, impactèrent la trajectoire de la discipline de l'allemand, notamment au regard de son inscription au sein des différents ordres d'enseignement, s'apparentant longtemps à ce que nous avons qualifié de « compromis » et s'inscrivant dès lors dans la lignée de l'évolution des langues étrangères à plus large échelle¹. Dès lors et bien que la Suisse

1 Il est d'ailleurs intéressant de relever ici que plusieurs acteurs, rencontrés dans le cadre de cet ouvrage et réfractaires à un enseignement plus précoce d'une deuxième langue nationale, invoquèrent régulièrement des exemples

s'apparente au symbole d'enjeux dont s'emparèrent progressivement les pays européens, il n'est pas anodin de relever qu'à l'échelle de ce pays la concrétisation d'un enseignement plus précoce d'une seconde langue nationale deviendra effective à travers l'intervention conjointe de plusieurs instances outrepassant les entités cantonales et nationales, à l'image de la CDIP et de ses homologues régionales, de même que le CE. Pour autant, ce furent ensuite bien les cantons qui s'employèrent à la mise en œuvre de cette réforme pensée à l'échelon supranational, faisant ainsi persister des particularités locales, comme l'attestent notamment les temporalités différentes en termes de réalisation selon les cantons ou encore plus récemment les initiatives surgissant sporadiquement ici et là et visant à retarder le début de l'enseignement d'une deuxième langue nationale.

Si l'évolution de la discipline de l'allemand en Suisse romande fut donc bien, en partie, la résultante d'un certain nombre d'émulations transnationales, il convient encore de revenir sur la nature revendicative ou non de ces circulations. Dans le contexte de la consolidation des États-nations, Fontaine (2015) a montré la réticence fréquente à assumer de tels emprunts, de même que la profonde resémentation d'une pratique pédagogique au cours de son passage d'un contexte à un autre, parlant, de ce fait, d'une « standardisation silencieuse des savoirs scolaires » (p. 14). En ce qui concerne la discipline scolaire de l'allemand en Suisse romande, les influences extérieures l'ayant nourrie au cours du XX^e siècle apparaissent globalement comme avoir été revendiquées. Aussi étaient-elles perçues comme des gages de légitimité, sans doute nécessaires pour un enseignement encore en proie à des remises en question, au sein d'un pays dont le profil politique et culturel pouvait pourtant d'emblée induire une concordance certaine entre des intérêts d'ordre international et des enjeux nationaux.

étrangers ou issus d'autres cantons pour asseoir leur position, traduisant ainsi une forme d'émulation « inversée ».

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nos investigations arrivant à leur terme, nous jugeons opportun de revenir tout d'abord brièvement sur la genèse de cette étude, motivée par l'ambition suivante : saisir les principaux ressorts de l'évolution de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande, au regard de ses finalités plurielles (pédagogique, politique, pratique et culturelle). Dès lors, en prenant en compte l'ensemble de ces finalités, notre objectif a consisté à montrer comment ces dernières s'articulent, se hiérarchisent ou se contredisent, en fonction des différentes forces en présence, concordantes ou contradictoires et observables à diverses échelles.

Une démarche que nous avons menée sous trois angles différents, complémentaires à nos yeux : à travers une focale, tout d'abord, sur l'inscription ou non de cette discipline au sein des différents cursus scolaires et sur les principaux discours portés sur cet objet; par l'entremise, ensuite, d'une analyse englobante des principaux moyens d'enseignement successivement produits et utilisés dans le cadre de cette étude ; enfin, en filigrane et plus particulièrement encore au sein de la troisième partie de cet ouvrage, en examinant aussi comment notre sujet d'étude renvoie, de fait, à d'autres aires culturelles (région, pays, Europe), en vue de saisir des dynamiques circulatoires ayant contribué à son évolution.

Par cette recherche, nous avons montré que l'enseignement scolaire de l'allemand se justifia, dès le début, par des arguments d'ordre pratique et formatif. À ceux-ci s'ajouta également une considération nationale et politique, dans la mesure où les langues nationales, une fois l'instauration des États-nations, constituèrent un marqueur d'une identité collective. Toutes énoncées dans les discours légitimant l'introduction de cette étude dans les écoles publiques, au cours des années 1830, ces finalités, de par leur pluralité, s'avérèrent assurément un atout pour l'inscription de cette discipline au sein des différents cursus du degré secondaire. De même, la coexistence, tout au long de la période

étudiée, de ces finalités plurielles contribua au maintien et à l'importance croissante de l'enseignement de l'allemand dans l'ensemble des plans d'études du secondaire. Pour autant, ces dernières n'auront pas toujours le même poids et se trouvèrent même parfois en opposition les unes par rapport aux autres, au gré de l'évolution de la discipline. Une évolution sur laquelle nous souhaitons ici revenir, en nous centrant sur trois composantes récurrentes que ce livre a permis de mettre en lumière. Liées les unes aux autres, nous les définissons de la sorte : *l'ouverture progressive de cette étude à un public scolaire élargi et différencié*, nécessitant par-là des *adaptations* successives de cet enseignement pour que celui-ci soit conforme aux enjeux d'alors, de même que la formulation cyclique de *critiques*, préalables et inhérentes à tout changement.

Nous avons montré que l'enseignement de l'allemand fit son entrée, au sein de l'instruction publique, par le biais des collèges. De fait, si son introduction au sein des écoles publiques intervint dans un mouvement visant, sous la forme d'un compromis politique, à élargir l'accès aux études secondaires aux classes industrielles et commerçantes, il ne constitua d'abord pas moins un marqueur distinctif entre filières et par conséquent entre classes sociales, seuls les enfants de la bourgeoisie étant alors en mesure de poursuivre des études après l'école élémentaire. Une situation pouvant paraître d'emblée paradoxale vis-à-vis de bon nombre de discours qui attribuaient déjà à l'enseignement de l'allemand une propension à contribuer à la cohésion nationale du pays. Toutefois, nous l'avons vu, cet argument, pris isolément, ne suffisait pas et ce fut bien sa combinaison avec d'autres finalités, en particulier formative et économique, qui permit à la discipline de l'allemand de s'implanter dans les filières classiques et industrielles du secondaire.

Alors que les langues étrangères s'apprenaient depuis longtemps à travers des formes privées d'apprentissage (séjours en immersion à l'étranger, institutions privées, etc.) – lesquelles allaient persister en parallèle – l'enseignement de l'allemand, devenu une branche scolaire, dut donc se conformer à son nouvel environnement reposant sur une formation humaniste. Dès lors, à partir des années 1840, la première adaptation de cette étude à une sphère strictement scolaire, tel qu'en a témoigné notre analyse des premiers manuels destinés à un enseignement public de cette branche, consista en un enseignement résolument tourné vers la grammaire et la traduction, en vue de servir avant tout la finalité formative, à l'instar de l'étude des langues anciennes.

Dévalorisée au cours des premières décennies suivant l'introduction de l'allemand au sein des collèges romands, la revendication d'un enseignement visant davantage à une pratique orale de la langue, telle qu'elle s'exerçait déjà dans le cadre d'un apprentissage par immersion, s'accrut à partir des années 1870, alors que de nouvelles lois scolaires furent promulguées par les autorités cantonales en vue de consolider les humanités modernes et que l'étude de l'allemand était désormais également dispensée aux jeunes filles, de même qu'au sein de nouvelles institutions, instaurées pour servir de complément à l'instruction primaire. D'abord perçue comme un atout formatif et un argument efficace pour légitimer le retranchement de l'allemand au degré secondaire, la difficulté de cet enseignement devint alors l'objet de critiques récurrentes, à travers la dénonciation d'une étude souvent pénible et peu attractive. Survint, dès lors, une deuxième adaptation de cette étude, perceptible par l'introduction de nouveaux moyens d'enseignement, à partir desquels nous avons décelé une première didactisation des contenus, de même que l'intégration de nouveaux supports d'apprentissage.

Une évolution qui préfigura celle plus radicale, consacrant, à l'aube du XX^e siècle, la finalité de la pratique orale comme la base de l'enseignement des langues vivantes, à travers l'adoption de la méthode directe, censée bannir durablement le recours à un enseignement essentiellement grammatical, lequel ne disparaîtra néanmoins pas complètement, sa structure permettant une progression « par degrés », chère à l'institution scolaire. Une troisième adaptation faisant suite, là aussi, à un élargissement de cette étude à d'autres publics scolaires, à travers l'institutionnalisation d'une formation professionnelle et commerciale et, pour ce qui est de Genève, l'inscription de l'enseignement de l'allemand obligatoire à l'école primaire. Au-delà de ce renouvellement méthodologique général qui visait à harmoniser l'enseignement, les différents cursus s'organisant désormais en « système scolaire », les auteurs des manuels d'allemand s'attelèrent à élaborer des moyens d'enseignement respectivement adaptés aux différentes formations au sein desquelles était enseigné l'allemand. Plus substantiel que les ajustements précédemment apportés, l'alignement de la discipline de l'allemand sur la méthodologie directe sera, toutefois, lui aussi remis en cause, faisant progressivement place, à partir de 1915, à la méthode mixte, jugée plus apte à correspondre à la diversité des filières, et avec elles des publics scolaires, de même que plus conforme à la culture générale que les études secondaires étaient désormais vouées à dispenser.

Une situation qui perdura jusqu'aux années 1960, période au cours de laquelle les autorités cantonales œuvrèrent à la démocratisation des études secondaires et de fait, à celle de l'allemand. Une discipline désormais dispensée à tout un chacun et dont le principal enjeu consista alors à s'adapter aux différents cursus du cycle d'orientation, tout en n'excluant pas une possibilité de raccordement entre ceux-ci. N'étant, dès lors, plus marqueur de différenciation sociale, cet enseignement n'en resta pas moins sélectif mais différemment, celui-ci faisant désormais partie des branches fondamentales et donc jouant un rôle non négligeable dans l'orientation des élèves. Finalement, sa généralisation à l'école primaire engendra également, pour la discipline, son lot de bouleversements et pas des moindres, au regard de l'ampleur d'une telle réforme. Un long travail chapeauté par la CDIP et mené collectivement par les différents cantons romands qui durent, dans ce cadre, œuvrer à une unicité de programme et de méthode pensée spécifiquement pour un enseignement précoce. En outre, l'étude de l'allemand, un siècle et demi après son entrée au sein de l'instruction publique par le biais des études secondaires, se devait d'être envisagée partout sous l'angle de la continuité entre le degré primaire et secondaire, rendant ainsi cruciale la question de la transition entre deux ordres d'enseignement aux finalités distinctes.

Nous avons ainsi pu démontrer que l'enseignement de l'allemand fut sujet, au fil de son ouverture progressive à un public scolaire toujours plus nombreux, à bon nombre d'adaptations. Toutefois, ces remaniements séquentiels ne signifièrent pas pour autant la disparition de ses finalités plurielles, celles-ci continuant à coexister parallèlement et parfois en opposition, ce qui, à notre sens, joua assurément sur l'évolution de cette discipline. Aussi cette étude a-t-elle également mis en lumière l'écart fréquent entre les discours ambiants revendiquant la prédominance de l'une ou l'autre de ces finalités et la concrétisation pratique de ces derniers dans le cadre scolaire. De fait, si la maîtrise orale de la langue devint progressivement un *leitmotiv* incontournable des discours entourant l'enseignement des langues étrangères, celle-ci, dans la pratique, sera néanmoins toujours accompagnée d'objectifs d'une autre nature. Une dualité entre l'usage de la langue courante et l'étude de la culture encore perceptible à la fin de la période étudiée, tel que l'atteste le long travail pédagogique mené par CORIDAL en vue de convaincre les enseignants du secondaire des bien-fondés de l'approche communicative. Une imbrication complexe et durable entre ces deux objectifs

qui, à nos yeux, s'explique par l'essence même de l'allemand en tant que discipline scolaire, en fonction d'un double positionnement : la nécessité de se distinguer d'autres formes d'apprentissage externes à la sphère de l'école, de même que son adéquation à des logiques curriculaires inhérentes à la culture scolaire. Aussi avons-nous montré la récurrence de l'argument selon lequel la maîtrise orale d'une langue étrangère ne pouvait s'acquérir que par l'immersion au sein du pays étranger ou par des cours privés, remettant, de fait, en cause la fonction même de l'école publique dans sa capacité à dispenser une telle étude. Face à ces modes d'apprentissage anciens lui faisant concurrence, il s'avérait alors crucial pour l'enseignement de l'allemand de s'en différencier, au nom même de sa légitimité en tant que discipline scolaire. Un enjeu d'autant plus critique lorsque s'imposa la méthode directe, qui induisit cette fois la nécessité de se singulariser vis-à-vis d'écoles du type Berlitz, d'où la poursuite d'une double finalité, pratique et formative, l'étude scolaire d'une langue vivante se devant d'offrir des perspectives plus larges. Une étude plus complète, pourrions-nous dire, et qui, par ailleurs, était conforme à la visée que s'était donné l'enseignement secondaire, soit la transmission à tout un chacun d'une culture générale, à travers un curriculum basé sur des principes disciplinaires – dont l'allemand – visant à l'acquisition d'une culture désintéressée et dénuée de tout utilitarisme.

Considérées de la sorte, les adaptations successives, au sein de la culture scolaire, de l'enseignement de l'allemand à une nouvelle norme sociale prirent ainsi souvent la forme d'un compromis entre la pluralité des finalités lui étant durablement rattachées. Dès lors, la même polyvalence qui permit à l'allemand de s'introduire puis de se maintenir dans les cursus scolaires lui attira des critiques répétées. Aussi les exigences cumulées autour d'une même discipline ne pouvaient-elles susciter, dans la pratique, autre chose que quelques espoirs déçus ? C'est d'ailleurs ce que suggérèrent deux acteurs rencontrés d'un bout à l'autre de cet ouvrage. Rappelons-nous ainsi de Galeer¹ qui, dans sa préface de son *Cours élémentaire de langue allemande* (1842), craignait que les multiples finalités assignées à la discipline de l'allemand affaiblissent cet enseignement, dans la mesure où il recouvrait davantage d'ambitions que celui du latin, ce dernier étant pourtant alors la discipline phare, tant

1 Voir le chapitre 5, consacré à la première génération de manuels d'allemand (1840–1870).

en termes de prestige que de dotation horaire. Près de 150 ans plus tard, Lang, et alors que la généralisation de l'étude de la deuxième langue nationale était en passe de se réaliser, revint sur une question qu'il tenait pour « fondamentale », au sein d'un article contenu dans une publication dédiée à un colloque sur l'enseignement de l'allemand en 1989 :

Quel intérêt peut avoir un adolescent, chez nous, à apprendre cette langue ? Il est moins facile qu'on ne le pense d'apporter une réponse valable à cette question. Est-ce pour accéder à l'une des grandes cultures de l'Europe ? Mais alors, pourquoi privilégier l'allemand plutôt que le domaine espagnol, anglais ou même russe ? N'apprend-t-on pas plutôt l'allemand parce qu'il est la langue nationale majoritaire ? Il se pourrait bien que l'on tienne ici la raison principale. Une raison politique, dans le sens le plus noble et le plus exigeant du terme. Mais alors, ne doit-on pas immédiatement poser une question corollaire : de quel allemand s'agit-il ? C'est là que se trouve le nœud du problème. Et ce qu'il y a de plus irritant, c'est qu'en somme, tout le monde s'accorde – au moins en théorie – sur ce point : il faudrait que nos élèves sachent et osent recourir à la langue allemande dans les situations simples et fréquentes de la vie de tous les jours. Après tant d'années d'étude, il faudrait, comme disent les « linguistes appliqués », être capable de « survivre » en allemand. Or, ce but n'est manifestement pas celui que l'enseignement secondaire – ni inférieur ni supérieur – considère vraiment comme principal et donc prioritaire (Merkt, 1990, p. 95).

Si ces réflexions émises par deux professeurs d'allemand renvoient à des époques distinctes et, par conséquent, à des enjeux différents, elles expriment néanmoins, à plus d'un siècle et demi d'intervalle, la même idée, soit la difficulté de définir, pour cette discipline, une finalité principale pouvant faire consensus. Aussi nos investigations ont-elles fait ressortir l'importance toute relative de l'argument national et politique vis-à-vis de la discipline de l'allemand en Romandie, pourtant maintes fois évoqué dans les discours, soit pour étendre son étude à l'école primaire, soit pour lui donner davantage de poids à l'échelle des études secondaires. C'est, en effet, ce que nous avons montré en nous centrant sur quelques moments-clés, tels que les débats précédant l'introduction de cette discipline au sein des écoles publiques romandes au XIX^e siècle, les discussions cycliques autour de son inscription au primaire, de même que le projet d'instaurer un gymnase de langues modernes à la fin du premier conflit mondial. Autant d'occasions, s'étalant sur près d'un siècle, au cours desquelles un tel argument fut donc avancé, sans toutefois avoir

une grande incidence dans les faits : l'allemand restera encore en grande partie l'affaire du secondaire et la maturité moderne ne verra finalement pas le jour. Une ambivalence entre discours et concrétisations qui se comprend en partie par la prédominance fréquemment accordée à des enjeux pédagogiques et des considérations relatives à la culture scolaire (surcharge des programmes, rapport conflictuel avec la langue maternelle), nous permettant ainsi d'apprécier les logiques internes de la forme école et sa part d'imperméabilité à la culture ambiante. Toutefois, l'impact limité de la dimension fédératrice de l'enseignement de l'allemand à l'échelon national dans les faits nous paraît également être significatif d'une dialectique plus globale et qui s'appréhende à travers un premier paradoxe : alors que cette question relevait, de fait, d'enjeux nationaux, puisque censée contribuer à une meilleure cohésion à l'échelle de l'ensemble du territoire helvétique, les acteurs en charge de l'examiner et de la traiter étaient, pour leur part, cantonaux. Un constat qui nous ramène ainsi au partage des compétences en matière scolaire entre les cantons et la Confédération et, plus largement au profil fédéraliste du pays. En effet, si l'année 1848 consacra bien la création de la Suisse moderne, dotée d'un État central, elle signa en même temps la défaite des radicaux qui, favorables à une concertation nationale en matière de politique éducative, durent néanmoins laisser la grande majorité des prérogatives scolaires aux cantons, soucieux de conserver leurs propres traditions culturelles. Une solution fédéraliste durablement privilégiée car jugée comme plus consensuelle et qui permettra alors à chaque État cantonal de disposer d'un libre choix quant à l'aménagement de ses programmes scolaires, rendant ainsi longtemps caduque toute politique harmonisée d'enseignement des langues à l'échelle nationale. Cette dialectique entre forces fédéralistes et centralisatrices quant à la question scolaire est tout autant caractéristique de la construction nationale helvétique dans son ensemble, laquelle, tout en fondant son unité, n'eut de cesse de revendiquer sa diversité, induisant nécessairement par là un certain nombre de négociations et de consensus. Aussi le compromis longtemps adopté par les autorités scolaires visant à réserver l'étude de l'allemand aux cursus du secondaire et, modestement, aux degrés supérieurs de l'école primaire nous paraît-il également s'inscrire au sein de cette dynamique particulière. De fait, les promoteurs d'un enseignement plus précoce de l'allemand au nom de la cohésion nationale trouvèrent fréquemment face à eux des voix contradictoires qui, outre des arguments d'ordre pédagogique, firent valoir la priorité à accorder à l'apprentissage de

la langue française en terre romande. Autant de débats illustrant la coexistence de points de vue divergents quant à une corrélation entre enseignement des langues nationales et nationalisme et traduisant plus largement, des conceptions différentes de la « nation » suisse, telles que mises en exergue par Zimmer (2003). Pris sous cet angle et plus particulièrement au regard de la lente « nationalisation » du paysage scolaire helvétique, il n'est d'ailleurs pas anodin de constater que l'introduction généralisée de l'enseignement d'une deuxième langue nationale s'opéra finalement, sous l'égide non pas directement des cantons ni de l'État fédéral, mais par le biais d'instances intermédiaires, soit les conférences régionales et nationale de l'instruction publique dotées de représentants chargés de faire entendre la voix de chacune des entités cantonales. Une entreprise également favorisée par un concordat visant à harmoniser les différentes structures scolaires cantonales, de même que par un mouvement de réforme de l'enseignement des langues vivantes à l'échelle européenne, qui fit de cette question un enjeu dépassant, dès lors, des considérations strictement nationales, notamment à travers l'idée selon laquelle l'enseignement des langues étrangères était un moyen de promouvoir la solidarité internationale et les identités supranationales.

Cette recherche a également démontré que notre objet d'étude fut fréquemment envisagé à l'aune des autres langues dispensées dans le cadre scolaire, en particulier le français, l'enseignement de l'allemand étant tantôt présenté comme un complément utile à l'apprentissage de la langue maternelle, tantôt comme un obstacle. Des rapports ambivalents qu'il conviendrait encore d'approfondir, en procédant à une comparaison plus générale et systématique entre ces deux disciplines qui, en qualité de langues vivantes, présentèrent des points communs, tels que des finalités plurielles, mais qui, de par le statut distinct de leur enseignement en Romandie, se distinguèrent aussi clairement l'une de l'autre, tant dans les discours ambiants que dans leur évolution au sein même de la culture scolaire.

Si l'enseignement de l'allemand se généralisa dans les collèges à partir des années 1850, tel ne fut, par contre, pas le cas de l'italien, langue à laquelle on avait pourtant reconnu, au cours des débats parlementaires des années 1830, son utilité en matière économique, parfois au même titre que l'allemand. Il faudra alors attendre la fin du XIX^e siècle pour que l'étude de celle-ci, à l'instar de l'anglais, trouve une première stabilité dans les plans d'études, en particulier grâce à la promulgation du premier règlement fédéral de maturité (l'italien pouvant remplacer

le grec) et à l'instauration des écoles commerciales (Extermann, 2017a). Une trajectoire différente de celle de l'allemand qu'il serait alors intéressant d'étudier sur la longue durée en vue de mettre en exergue les ressorts de l'évolution de l'enseignement de la troisième langue nationale en Suisse romande. Une étude encore qualifiée, au cours des dernières décennies du XX^e siècle, comme le « parent pauvre » (Laubscher, Widmer & Fluegel, 1987, p. 137) des écoles aussi bien romandes que suisses alémaniques, seuls certains cantons proposant au niveau du secondaire inférieur des leçons d'italien et, la plupart du temps, sous la forme de cours facultatifs ou à option. Dans le même ordre d'idées, une autre perspective qui gagnerait à prolonger cette étude consisterait à mettre en miroir l'évolution respective de l'enseignement de la deuxième langue nationale en Suisse romande et au Tessin², deux régions linguistiques minoritaires à l'échelle helvétique, en des proportions toutefois bien différenciées, nous laissant présager d'intéressants contrastes.

En prenant comme principale aire d'observation les cantons de Genève, Vaud et Fribourg, cet ouvrage a mis en évidence une concordance certaine quant à l'évolution de cette discipline à l'échelle de ces trois territoires, à l'exception de la question de l'allemand à l'école primaire, au sujet de laquelle Genève se distingua quelque peu de ses voisins romands. D'une manière générale, Fribourg, canton bilingue, ne se démarqua pas des deux autres. Extermann (2013) a montré ainsi que la proximité de la frontière des langues n'encouragea pas davantage l'enseignement scolaire de la langue étrangère. À ceci s'ajoute le fait que, bien que bilingue, Fribourg restait néanmoins un canton à majorité francophone et la politique linguistique adoptée en matière scolaire s'en ressentit. La langue française était ainsi la langue d'enseignement par excellence, la minorité alémanique devant s'y conformer. Sous cet aspect, la langue allemande s'apparentait bien, de manière générale, à l'image des cantons de Vaud et Genève, à une langue étrangère, mettant ainsi en lumière des enjeux similaires entre ces trois entités cantonales. Dans le cas fribourgeois, il serait alors intéressant, en guise de prolongement, de se placer, cette fois-ci, du côté de la minorité linguistique et d'examiner son rapport vis-à-vis de l'enseignement du français, langue étrangère.

2 Pour en savoir plus sur l'histoire de l'école tessinoise, voir Valsangiacomo et Marcacci (2015).

De même, en comparant ponctuellement l'évolution de la discipline de l'allemand en Romandie à celle du français en Suisse alémanique, nous avons mis en évidence une trajectoire sensiblement similaire quant à l'enseignement de ces deux langues secondes, tant en ce qui concerne la place leur étant réservée au sein des différents cursus qu'à l'aune des méthodologies successivement adoptées, faisant là aussi écho à une évolution générale de l'enseignement des langues étrangères, observable à une plus vaste échelle. Toutefois, nous avons observé, entre ces régions linguistiques, un double décalage temporel : l'argument politique et national et la généralisation de l'étude de la deuxième langue nationale à l'école primaire surviennent plus tôt en Suisse romande qu'en Suisse alémanique. Ce qui s'explique, selon nous, par le rapport numérique inégal entre les deux parties linguistiques, l'une étant minoritaire, l'autre majoritaire.

Finalement, la mise en perspective de notre objet avec d'autres contrées, en nous basant également sur des travaux existants, a fait ressortir que, malgré son statut d'idiome national et majoritaire à l'échelle de la Confédération helvétique, la trajectoire de la discipline de l'allemand en Suisse romande ne se démarqua pas sensiblement de l'évolution des principales langues étrangères enseignées chez les pays voisins. Nous l'avons vu, son introduction dans l'enseignement public suivit la tendance générale, observable à l'échelle de la plupart des pays européens et visant d'abord à cantonner l'enseignement des langues étrangères aux études secondaires. De même, son ouverture progressive à un public scolaire élargi s'opéra selon des logiques et des temporalités similaires, à l'image de la généralisation de l'enseignement d'une deuxième langue à l'école primaire, laquelle se réalisera à travers un mouvement collectif (régional, national et européen). Toutefois, si cette recherche a montré que les adaptations successives de l'enseignement de l'allemand à de nouveaux besoins s'inscrivirent dans un processus plus large, elle s'est tout à la fois attachée à souligner que ces ajustements, bien que communs, n'en trouvèrent pas moins une résonance particulière au sein d'un pays plurilingue comme la Suisse, l'argument national pouvant généralement se joindre à des enjeux plus globaux. De plus, en dotant notre analyse d'une dimension transnationale, nous avons pu mettre en exergue plusieurs dynamiques circulatoires ayant contribué à l'évolution de la discipline scolaire de l'allemand, plus particulièrement s'agissant de pratiques pédagogiques dont le relais entre aires culturelles diverses témoigne de l'internationalité en matière de normalisation des

enseignements. Une standardisation transnationale donc et qui, dans le cas de l'étude de l'allemand, n'apparaît pas comme avoir été silencieuse, les professeurs, principaux médiateurs, s'en revendiquant fréquemment, en vue de légitimer les nouvelles méthodes créées par leur soin.

En envisageant également notre objet d'étude dans un contexte international, nous nous sommes plus particulièrement référée à la France et à l'Allemagne, deux contrées présentant chacune une communauté culturelle avec la Suisse. Une démarche, menée de manière ponctuelle, qu'il serait, à l'avenir, opportun de poursuivre, en comparant cette fois-ci l'évolution de l'allemand en Suisse romande à celle d'autres langues nationales enseignées en tant que langues étrangères au sein d'autres pays se caractérisant, eux aussi, par leur diversité linguistique.

Si plusieurs champs restent donc encore à approfondir, nous espérons avoir, par ce présent ouvrage, contribué à apporter un nouvel éclairage sur l'évolution de la discipline de l'allemand en Suisse romande. Aussi avons-nous mis en lumière des aspects méconnus, à travers notamment l'évolution plus récente de cet enseignement, une analyse substantielle et inédite des principaux manuels d'allemand successivement utilisés dans les écoles romandes sur une échelle temporelle d'un siècle et demi, de même que la prise en compte des principaux cursus, y compris le degré primaire. En outre, la démarche d'analyse adoptée dans ce cadre, mêlant histoire sociale et culturelle, histoire de l'éducation et historico-didactique, s'est révélée, à notre sens, particulièrement efficiente pour retracer l'évolution d'une discipline scolaire, la prise en compte, sur une longue durée, de la variété des contextes au sein desquels elle s'imbrique nous ayant permis de mettre en évidence la dialectique entre les représentations que la société s'en fait et sa transformation effective à l'intérieur même de la forme scolaire. En variant les échelles d'observation, nous avons ainsi pu saisir les différents mouvements ayant impacté la trajectoire de notre objet d'étude. Des mouvements d'ordre géographique (intercantonaux, internationaux), d'ordre politique (entre groupes d'intérêts, entre enseignement public et privé) et d'ordre institutionnel (entre le secondaire et le primaire, entre les filières), participant tous, à des degrés divers, au rééquilibrage des finalités assignées à l'enseignement de l'allemand et, par là, aux adaptations successives de celui-ci, souvent sous forme de synthèses. Dès lors, si la stratégie adoptée par la CDIP en 2004 au sujet de l'enseignement des langues nationales que nous évoquions au début de notre propos fut qualifiée de « compromis », notre recherche a ainsi démontré que la

transformation de la discipline de l'allemand, depuis son introduction au sein des écoles publiques au milieu du XIX^e siècle, a souvent reposé sur un tel processus, faisant, par là, aussi écho au bien connu « compromis helvétique ».

BIBLIOGRAPHIE

Sources

PROGRAMMES SCOLAIRES ET PLANS D'ÉTUDES

Genève :

Plans d'études de l'enseignement primaire, 1952/1957 (SEM).

Programmes du Collège de Genève, 1837–1929 (BGE).

Programmes de l'École professionnelle et ménagère, 1900–1915 (AEG et BGE).

Programmes de l'École secondaire supérieure de jeunes filles, 1855–1964 (AEG et BGE).

Programmes de l'École supérieure de commerce, 1888–1920 (BGE).

Programme de l'enseignement dans les écoles enfantines et dans les écoles primaires du canton de Genève, 1889/1892/1897/1899 (AEG).

Programme de l'enseignement dans les écoles primaires et la classe complémentaire, 1912 (AEG).

Fribourg :

Comptes rendus de l'École secondaire des filles, 1872–1937 (BCUF et PHZH).

Plan d'études. Cycle d'orientation, 1977/1986 (BCUF).

Programmes du Collège St-Michel, 1829–1973 (BCUF et AEF).

Programme général des cours de l'École cantonale, 1848–1857 (BCUF).

Programmes de l'École commerciale, 1902–1925 (AEF).
 Programmes de l'École secondaire professionnelle, 1896–1931 (AEF).
 Programmes des écoles primaires, 1886–1967 (BCUF et OMC FR).

Vaud :

Plans d'études et instructions générales pour les écoles enfantines et les écoles primaires, 1899. Édition revue et modifiée en 1926 et en 1935 (BCUV).
 Programmes des cours du Collège (classique) cantonal, 1846– 1945 (BCUV et FPS VD).
 Programmes des collèges secondaires vaudois, 1960–1987 (BCUV).
 Programmes de l'École industrielle cantonale, 1871–1901 (AVL et FPS VD).
 Programme de l'École ménagère et professionnelle de jeunes filles, 1899–1900/1905 (AVL, BCUV).
 Programme de l'École moyenne et industrielle de Lausanne, 1839 (AVL).
 Programmes de l'École supérieure des jeunes filles, 1890– 1951 (FPS VD et AVL).

RÈGLEMENTS

Règlements et horaire de l'École supérieure de commerce, 1888 (Genève).
 Règlement organique de l'École cantonale de Fribourg, 1849 (BCUF).
 Règlement organique et règlement intérieur pour l'École supérieure communale des jeunes filles de Lausanne, 1871 (AVL).
 Règlement organique pour l'École moyenne centrale, 1836 (BCUF).
 Règlement intérieur pour l'École moyenne & industrielle à Lausanne, 1848/1858 (BCUV)
 Règlement pour le Collège cantonal, 1847 (Google books).
 Règlement pour le Gymnase et le Collège classique de Genève, 1848 (BGE).

TEXTES OFFICIELS

Bulletin (ou Mémorial) des séances du Grand Conseil des cantons de Genève, Vaud et Fribourg (AEG, AEFR et ACV).

- Comptes rendus du Département de l'instruction publique et des cultes du canton de Vaud, 1872–1990 (BCUV).
- Exposé des motifs, rapports de la commission et projet de loi sur l'instruction publique primaire, 1899 (BCUV).
- Loi sur les écoles moyennes du canton de Vaud du 24 décembre 1834 (Google books).
- Loi sur l'instruction primaire du canton de Vaud du 31 janvier 1865 (Google books).
- Rapports des projets de lois des cantons de Genève, Vaud et Fribourg (AEG, AEFR et ACV).
- Recueil des lois des cantons de Genève, Vaud et Fribourg (AEG, AEFR et ACV).

PROCÈS-VERBAUX

- Procès-verbaux de la Commission scolaire, Lausanne, 1875–1921 (AVL RF 19).
- Procès-verbaux de la conférence des maîtres de l'École moyenne de Lausanne, de l'École industrielle cantonale, puis du Collège scientifique cantonal, 1842–1938 (AVL RME 16).
- Procès-verbaux de la conférence des maîtres du Collège cantonal, 1839–1940 (AVL RMC 21).
- Protocoles de la commission permanente des études, Fribourg, 1848–1947 (DIP III 6–14).

CORRESPONDANCE, NOTES MANUSCRITES, RAPPORTS

- Commission romande d'adaptation du manuel « Wir sprechen Deutsch » section P, rapport du 3.06.1966 (ACV S 263/316).
- Lettre de Krauss au Département de l'instruction publique du canton de Vaud, 17.10.1880 (ACV K XIII 231/5).
- Lettre de Lescaze au Président du Département de l'instruction publique du canton de Genève, 14.01.1912 (AEG 1985 va. 5.3.41).
- Lettre de Malche, 16.09.1917 (AEG, 1985 va 5.3.83).
- Lettre de Payot au Département de l'instruction publique du canton de Vaud, 20.12.1879 (ACV K XIII 231/5).
- Lettre de Revaclier et Krauss au Président du Département de l'instruction publique du canton de Genève, 03.07. 1874 (AEG Q 95–96).

Lettre de Rochat au Président du Département public du canton de Genève, 07.06.1931 (AEG, 1933–1985, va5.3.304).

Note du Directeur du Collège de Genève au Conseiller d'État Borel, 26.04.1955 (AEG 1985 va 5.3.715).

Rapport sur la grammaire allemande (degré élémentaire) présenté à Fribourg lors de la réunion des chefs des Départements en 1915 (ACV K XIII 274/1).

MANUELS SCOLAIRES

Briod, E. (1915). *Cours élémentaire de langue allemande*. Lausanne : Librairie Payot & C^{ie}.

Briod, E. & Stadler, J. (1916). *Cours de langue allemande. Deuxième partie*. Lausanne : Librairie Payot & C^{ie}.

- (1918). *Cours de langue allemande. Troisième partie*. Lausanne : Librairie Payot & C^{ie}.

- (1926). *Lectures allemandes. Deustches Lesebuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Erster Teil*. Lausanne : Librairie Payot & C^{ie}.

- (1927). *Cours de langue allemande. Troisième partie*. 2^e édition. Lausanne : Librairie Payot & C^{ie}.

- (1928). *Lectures allemandes. Deustches Lesebuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Zweiter Teil*. Lausanne : Librairie Payot & C^{ie}.

Ermeler, C. F. (1852). *Lesebuch für Frankreichs Schulen*. Nouvelle édition. Paris : Baudry, Librairie européenne.

Favre, E. (1844). *Premières leçons de langue allemande*. Genève : Kessmann.

- (1847). *Lectures allemandes ou choix de versions faciles et graduées : à l'usage des collèges et des gymnases de la Suisse française*. Genève : Kessmann.

- (1853). *Premières leçons de langue allemande ou introduction pratique à l'étude de la grammaire*. 4^e édition. Genève : Kessmann.

Favre, E. & Strebinger, S. (1850). *Cours de thèmes allemands gradués et accompagnés de notes et de morceaux destinés à être traduits de français en allemand*. Genève : Kessmann.

Favre, E. & Reiss, G. F. (1852). *Manuel classique de la conversation française et allemande*. Genève : Kessmann.

Galeer, A. (1842). *Cours élémentaire de langue allemande à l'usage des écoles publiques de la Suisse romande*. Genève : Kessmann.

- Georg, L. (1850). *Grammaire élémentaire et pratique de la langue anglaise*. Genève : Kessmann.
- (1853). *Grammaire pratique de la langue allemande*. 2^e édition. Genève : Kessmann.
 - (1865). *Grammaire pratique de la langue allemande*. 5^e édition. Genève / Paris / Bruxelles : Müller-Darier / C. Borrani / C. Muquardt.
- Hoinville, J. & Hübscher, O. (1899). *Deutsches Lesebuch für höhere Klassen*. Lausanne : Payot.
- Keller-Miroglio, A. & Willemin, L. (1873). *Deutsches Lesebuch. Choix de lectures allemandes destinées aux classes inférieures des établissements d'instruction secondaire*. Genève : Imprimerie J. Carey.
- Lang, J.-B., Marsch, E., Muller, W. & Zaugg, R. (1980a). *Spielen und sprechen. Cours romand d'allemand 4^e année. Livre de l'élève*. Lausanne : L.E.P.
- (1980b). *Spielen und sprechen. Cours romand d'allemand 4^e année. Cahier de l'élève*. Lausanne : L.E.P.
 - (1981a). *Spechen und lesen. Cours romand d'allemand 5^e année. Livre de l'élève*. Lausanne : L.E.P.
 - (1981b). *Spechen und lesen. Cours romand d'allemand 5^e année. Cahier de l'élève*. Lausanne : L.E.P.
 - (1985a). *Spechen und schreiben. Cours romand d'allemand 6^e année. Livre de l'élève*. Lausanne : L.E.P.
 - (1985b). *Spechen und schreiben. Cours romand d'allemand 6^e année. Cahier de l'élève*. Lausanne : L.E.P.
 - (1985c). *Spechen und schreiben. Cours romand d'allemand 6^e année. Fichier du maître*. Lausanne : L.E.P.
- Lebas, Ph. & Régnier, A. (1830). *Grammaire allemande à l'usage des collèges et maisons d'éducation*. Paris : Librairie classique de L. Hachette.
- Lescaze, A. (1894). *Manuel élémentaire de langue allemande*. Genève : Imprimerie Paul Dubois.
- (1898). *Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache auf Grundlage der Anschauung*. Genève : Ch. Eggimann.
 - (1899). *Manuel pratique de langue allemande basé sur la méthode intuitive*. Genève : Ch. Eggimann.
 - (1900). *Manuel pratique de langue allemande basé sur la méthode intuitive. Seconde partie*. Genève : Ch. Eggimann.
 - (1905). *Lehr- und Lesebuch für den Unterricht in der deutschen Sprache*. Genève : Atar.

- (1908). *Abrégé du manuel pratique de langue allemande. Première partie.* Genève : Atar.
- (1914). *Manuel pratique de langue allemande basé sur la méthode intuitive à l'usage des écoles professionnelles et ménagères de Genève. Deuxième partie.* Genève : Atar.
- (1915). *Manuel pratique de langue allemande basé sur la méthode intuitive.* 8^e édition. Genève : Atar.
- Lüben, A. & Nacke, C. (1851-153). *Lesebuch für Bürgerschulen.* 2^e édition. Leipzig : F. Brandstetter.
- Nessler, F. (1843). *Grammaire allemande. Première partie. Cours élémentaire.* Vevey : Impr. A. Michod.
- (1844). *Grammaire allemande. Seconde partie. Cours supérieur.* Lausanne : Impr. et libr. M. Ducloux.
- Ultramare, A. & Weiss-Haas, J. A. (1873). *Deutsches Lesebuch. Choix de lectures allemandes destinées aux classes supérieures des établissements d'instruction secondaire.* Genève & Lausanne : F. Richard & C^{ie}.
- Otto, E. (1857). *Nouvelle grammaire allemande.* Heidelberg : Groos.
- Reitzel, A. (1879). *Deutsche Sprechübungen.* Lausanne : Immer & Payot.
- (1880a). *Premières lectures allemandes.* Lausanne : Immer & Payot.
- (1880b). *Secondes lectures allemandes.* Lausanne : Immer & Payot.
- (1884). *Grammaire allemande avec versions et thèmes.* Lausanne : Librairie F. Payot.
- Reitzel & Pouly (1880). *Grammaire élémentaire de la langue allemande.* Lausanne : Immer & Payot.
- Revaclier, A. & Krauss, H. (1869). *Cours gradué de langue allemande. Première partie,* Genève : Georg.
- (1874). *Éléments de langue allemande. Partie supérieure,* Genève : F. Richard.
- (1880). *Cours gradué de langue allemande. Partie supérieure,* Genève : Georg.
- Rochat, L. & Lohmann, A. (1931). *Cours d'allemand. Première année.* Genève : Prior.
- (1932). *Cours d'allemand II,* Genève : Prior.
- (1934). *Cours d'allemand III.* 2^e édition. Lausanne : Librairie Payot & C^{ie}.
- Rosenberg, Ch. (1847). *Méthode de H. G. Ollendorff pour l'étude de la langue allemande.* 2^e édition. Genève : Kessmann.
- Schacht, H. (1899). *Deutsche Stunden. Nouvelle méthode d'allemand basé sur l'enseignement intuitif. Première et seconde année.* Lausanne : F. Payot.

- (1901a). *Deutsche Stunden. Nouvelle méthode d'allemand basé sur l'enseignement intuitif. Cours supérieur : troisième et quatrième année.* Lausanne : Payot & C^{ie}.
- (1901b). *Deutsches Sprachbüchlein nach dem Grundzügen der Anschauungsmethode.* Lausanne : Payot & C^{ie}.
- (1904). *Erstes Lesebuch. Premières lectures allemandes.* Lausanne : Payot & C^{ie}.
- (1908). *Erstes Lesebuch. Premières lectures allemandes.* 2^e édition. Lausanne : Payot & C^{ie}.
- Schenker, M. & Hassler, O. (1917). *Einführung in die deutsche Literatur.* Lausanne : Payot.
- (1917). *Lesebuch zur Einführung in die deutsche Literatur.* Lausanne : Payot.
- (1933). *Einführung in die deutsche Literatur.* 3^e édition. Lausanne : Payot.
- (1944). *Einführung in die deutsche Literatur.* 5^e édition. Lausanne : Payot.
- (1948). *Einführung in die deutsche Literatur.* 6^e édition. Lausanne : Payot.
- (1962). *Einführung in die deutsche Literatur.* 8^e édition. Lausanne : Payot.
- Uhlig, W., Chatelanat, Ch. & Lang, J.-B (1960). *Wir sprechen Deutsch I. Cours élémentaire d'allemand.* Genève : DIP.
- (1961). *Wir sprechen Deutsch II. Cours élémentaire d'allemand.* Genève : DIP.
- (1962). *Wir sprechen Deutsch III. Cours élémentaire d'allemand.* Genève : DIP.
- (1970a). *Wir sprechen Deutsch P/1. Édition réalisée par A. Chapalay, Th. Henzi et A. Thiébaud.* Lausanne : Payot.
- (1970b). *Wir sprechen Deutsch P/2. Édition réalisée par A. Chapalay, Th. Henzi et A. Thiébaud.* Édition provisoire. Lausanne : Payot.
- (1970c). *Wir sprechen Deutsch G II. Édition réalisée par W. Kurz, J.-B. Lang et P. Rousseil.* 2^e édition. Lausanne : Payot.
- (1971). *Wir sprechen Deutsch G III. Édition réalisée par W. Kurz, J.-B. Lang et P. Rousseil.* 2^e édition. Lausanne : Payot.
- (1973). *Wir sprechen Deutsch P/3. Édition réalisée par A. Chapalay, Th. Henzi et A. Thiébaud.* 2^e édition. Lausanne : Payot.
- Viehoff, H. (1860). *Handbuch der deutschen Nationalliteratur – erster und zweiter Theil – Dichter und Prosaiker von Haller bis auf die*

- neueste Zeit mit biographischen und anderen Erläuterungen. 2^e édition. Braunschweig : Georg.
- Vorwärts international (1971). *Lehrerhandbuch, Stufe 1 A*. Leeds : E.J. Arnold & Son.
- (1977a). *Schülerbuch K1*. Leeds : E. J. Arnold & Son Ltd.
 - (1977b). *Schülerbuch K2*. Leeds : E. J. Arnold & Son Ltd.
 - (1980a). *Lehrerhandbuch K1–K2*. Leeds : E. J. Arnold & Son Ltd.
 - (1980b). *Schülerbuch K3A*. Leeds : E. J. Arnold & Son Ltd.
 - (1980c). *Schülerbuch K3B*. Leeds : E. J. Arnold & Son Ltd.
 - (1981). *Schülerbuch K4A*. Leeds : E. J. Arnold & Son Ltd.
 - (1983). *Schülerbuch K4B*. Leeds : E. J. Arnold & Son Ltd.
- Westermann & Schoenke, K. A. (1862). *Literaturgeschichtliches Lesebuch für Mittelschulen, Seminare und ähnliche Anstalten, sowie zum Hausgebrauch*. Regensburg : G. J. Manz.
- Wehrli, G. H. (1845). *Grammaire allemande, particulièrement à l'usage des collèges, des écoles supérieures et des écoles moyennes industrielles*. Lausanne : G. Bridel.

AUTRES PUBLICATIONS

- Administration de la Bibliothèque universelle. (1897a). Une correspondance internationale. *Bibliothèque universelle et revue suisse*, 102 (VII), 222–224.
- (1897b). Correspondance internationale. *Bibliothèque universelle et revue suisse*, 102(VIII), 666–667.
- Barth, A. (1919). La réforme de l'enseignement secondaire et la Confédération. *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 10, 107–127.
- (1920). *Les collèges et les gymnases de la Suisse. Projets de réformes. Édition française par Charles Gilliard*. Lausanne et Genève : Payot.
- B.B. (1897, 15 mai). Entre écoliers. *Gazette de Lausanne*, 1.
- Bovet, P. (1927, 6 septembre). Le Bureau international d'éducation. *Journal de Genève*, 1–2.
- (1928, 7 mai). La Conférence internationale du bilinguisme. *Journal de Genève*, 1–2.
- Briod, E. (1911). L'enseignement de l'allemand à l'École primaire. *La Semaine littéraire*, 287–288.
- (1916). L'étude des langues étrangères après la guerre. *La Semaine littéraire*, 536–538.
 - (1922). L'étude et l'enseignement d'une langue vivante. *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 13, 85–163.

- Bulletin littéraire. (1852, 4 décembre). *Gazette de Lausanne*, 4.
- CDIP (1974). *Rapport et propositions concernant l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire. Commission d'experts pour l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire*. Berne : Secrétariat scientifique de la Commission d'experts.
- (1995). *Recommandations et décisions*. Berne : CDIP.
- Chessex, A. (1916). L'école populaire suisse pendant la guerre européenne. *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 7, 7–70.
- (1917). L'école populaire suisse après la guerre européenne. *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 8, 81–121.
- Choisy, J.-D. (1835). *Rapport sur le projet d'organisation des collèges de Genève et de Carouge*. Genève : Bonnant.
- Communiqué du Département suisse de l'intérieur. (1917, 12 avril). Réforme de l'enseignement secondaire. *Gazette de Lausanne*, 2.
- Conseil de l'Europe (1969). *Résolution 69(2). Programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil des États. (1915, 18 juin). *Gazette de Lausanne*, 3.
- Daguet, A. (1848). *Quelques idées pour la réorganisation de l'instruction publique dans le canton de Fribourg* Fribourg : L.-J. Schmidt.
- Delagarde, J.-P. (1981). *Die deutsche drüben. Impressionen eines Franzosen*. Oldenburg-Hamburg-München : Stalling Verlag.
- de Reynold, G. (1928). Sur le bilinguisme. *Annales biennoises*, 2, 101–116.
- Dobosiewicz, S. (1965). Rapport général des langues vivantes dans les écoles secondaires. In Bureau international de l'éducation & Unesco (Éds.), *XXVIII^e conférence internationale de l'Instruction Publique* (pp. 161–194). Genève/Paris : Bureau international de l'éducation & Unesco.
- E. B. (1904). Erstes Lesebuch. *L'Éducateur*, 40, 455–456.
- Gautier, L. (1924). L'enseignement de l'allemand dans les écoles secondaires de la Suisse romande. Rapport présenté lors de l'assemblée annuelle de la SSPES, 07.10.1923. *Bulletin pédagogique*, 5, 69–73.
- Gilliard, A. (1973). Une deuxième langue dans les programmes scolaires. *L'Éducateur*, 109, 11–15.
- Girod, P. (1835). *Rapport sur l'organisation des Collèges de Genève et de Carouge : fait au Conseil représentatif le 11 décembre 1835*. Genève : A.L. Vignier.
- Grosgurin, L. (1897). Aperçu historique sur les débuts de la Société pédagogique. *L'Éducateur*, 4, 27–31.

- Horner, R. (1898). *L'enseignement des langues vivantes dans les collèges*. Fribourg : Imprimerie-librairie catholique suisse.
- Hübscher, J. (1897). *De l'enseignement des langues vivantes. Rapport présenté à l'Assemblée générale des Maîtres secondaires du canton de Vaud*. Lausanne : Imprimerie Victor Fatio.
- Institut Georg. (1854, 18 août). *Journal de Genève*, 4.
- Kuenzi, A. (1928, 19 février). Nouvelles réflexions sur le bilinguisme. *Gazette de Lausanne*, 1–2.
- L'enseignement de l'allemand (1911, 21 mars). *Journal de Genève*, 1.
- Lang, J.-B. (1977). *Les principales méthodes utilisées dans l'enseignement des langues vivantes*. Neuchâtel : IRDP.
- (1977, mai). *Enseignement des langues étrangères : projet d'enseignement, projet de manuel*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Commission pédagogique, Commission d'experts pour l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire. Genève : Secrétariat CDIP.
 - (1977, novembre). Rapport-cadre sur l'enseignement précoce de l'allemand en Suisse romande. *L'Éducateur*, 7, 132–144.
 - (1978). *Du WSD à VORWÄRTS en passant par le cours romand*. Neuchâtel : IRDP.
 - (1978, juin). *Rapport final de CORIDAL*. Neuchâtel : IRDP.
 - (1979). *Problèmes posés en Suisse par l'enseignement des langues vivantes*. Neuchâtel : IRDP.
 - (2001, 20 avril). Si l'on voulait vraiment que les enfants apprennent l'allemand, on y arriverait !. *TMagazine*, en ligne : <https://www.letemps.ch/opinions/2001/04/20/on-voulait-vraiment-enfants-apprennent-allemand-on-y-arriverait>.
- Le Cycle d'orientation (1971). *Renseignements généraux*. Genève : Direction générale du C.O.
- Lescaze, A. (1894). Exposé de la méthode suivie dans le nouveau manuel d'allemand. *Bulletin de la Société pédagogique genevoise*, 5, 30–31.
- Lombard, A. (1928, 5 février). Réflexions sur le bilinguisme. *Gazette de Lausanne*, 1–2.
- (1928, 26 février). Le bilinguisme. *Gazette de Lausanne*, 1.
 - (1929). *Une terre, une langue. Essai sur la situation de la Suisse française*. Lausanne : Éditions de la Société de la Gazette de Lausanne.
- Macaire-Prinsep, I.-F. (1836). *Rapport fait au Conseil représentatif par le Professeur Macaire-Prinsep au nom de la commission nommée pour l'examen du projet de loi sur les collèges de Genève et de Carouge*. Genève : A.-L. Vignier.
- Mercier, H. (1916). De l'utilité des langues vivantes. *Annuaire SSPES*, 45, 149–161.

- Merkt, G. (Éd.) (1990). *Allemand 89: colloque organisé par la Conférence intercantonale des chefs de Départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Montreux, 16–17 novembre 1989: rapport final*. Neuchâtel : IRDP.
- Mieille, P. (1897). Correspondance scolaire internationale. *Schweizerische pädagogische Zeitschrift*, 7, 210–211.
- P. C. (1929, 20 mars). Une terre, une langue. *Journal de Genève*, 1.
- Payerne. Enseignement de l'allemand à l'école primaire. (1929, 2 avril). *Gazette de Lausanne*, 4.
- Peschier, E. (1864). *L'enseignement de la langue allemande dans les établissements de l'instruction publique*. Genève : Imprimerie Pfeffer & Puky.
- Petit, J. (1976). *Défense et illustration de "Sing' und spiele mit!"*. (S.l) : (s.n).
- Picot, A. (1929, 26 mai). À propos d'une brochure neuchâteloise. *Gazette de Lausanne*, 1.
- Quinche, Ph. (1931). De l'influence de l'allemand sur le français de la Suisse romande. *Bulletin pédagogique*, 12, 182–189.
- Rigassi, G. (1929, 27 mars). L'avenir de la Suisse française. *Gazette de Lausanne*, 1.
- Schacht, H. (1900). De l'enseignement des langues étrangères. *La Revue Maurice*, 22, 526–528.
- (1901c). La correspondance interscolaire et internationale. *La Revue Maurice*, 14, 334–336.
 - (1902). Société suisse des maîtres des Écoles normales : la correspondance internationale et intercantonale. *Schweizerische pädagogische Zeitschrift*, 12, 137–152.
- Seippel, P. (1917). L'influence de l'Allemagne en Suisse. *La Semaine littéraire*, 483–487.
- Uhlig, W. & Chatelanat, Ch. (1955). Quelques remarques sur l'enseignement de l'allemand. *Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 46, 47–66.
- Unesco (Éd.) (1955). *L'enseignement des langues vivantes. Recueil d'études rédigées à l'occasion du stage international organisé par l'Unesco à Nuwara Eliya (Ceylan) en août 1953*. Paris : Unesco.
- Unesco (Éd.) (1979). *Conférence internationale de l'éducation. Recommandations 1934–1977*. Paris : Unesco.
- Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Council for Cultural Cooperation, Council of Europe : Strasbourg.
- Ville de Lausanne (1949). *École supérieure et gymnase de jeunes filles 1849–1949*. Denges : Roth & Sauter.

Références bibliographiques

- Acklin Muji, D. (2003). Le débat suisse sur l'enseignement des langues étrangères. Vers une réflexion sur l'auto-constitution du collectif suisse. *Bulletin VALS-ASLA*, 77, 67–81.
- Altermatt, U., Bosshart-Pflugger, C. & Tanner, A. (Éds.) (1998). *Die Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 18.-20. Jahrhundert*. Zurich : Chronos.
- Ardia, F. (1998). Georges-Victor Bridel (1818–1889): éditeur-imprimeur lausannois. In A. Clavien & F. Vallotton (Éds.), *Figures du livre et de l'édition en Suisse romande (1750–1950): actes du Colloque "Mémoire éditoriale" 1997* (pp. 41–56). Lausanne : Fondation Mémoire éditoriale.
- Azzam-Hannachi, R. (2005). *Évolution des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré* (Thèse de doctorat inédite). Université Nancy 2.
- Badertscher, H. (1997). *La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1897 à 1997 : sa création, son histoire, son œuvre*. Berne : P. Haupt.
- Baggioni, D. (1997). *Langues et nations en Europe*. Paris : Bibliothèque Scientifique Payot.
- Barbey-Say, H. (1994). *Le voyage de France en Allemagne de 1871 à 1914*. Nancy : PUN.
- Barbour, S. & Carmichael, C. (2000). *Language and nationalism in Europe*. Oxford : Oxford University Press.
- Barras, P. (1994). *L'École professionnelle et ménagère de jeunes filles de Genève (1897–1927). Histoire d'une institution*. Genève : Société d'histoire et d'archéologie.
- Bédarida, F. (1996). Phénomène national et état nation, d'hier à aujourd'hui. *Vingtième siècle, revue d'histoire*, 50, 4–12.
- Berthoud, C. (2016). *Le Cycle d'orientation genevois. Une école secondaire pour démocratiser l'accès à la culture 1927–1977*. Gollion : Infolio.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- Bishop, M.-F. (2013). *Statut et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français* (dossier en vue de l'habilitation à diriger des recherches). Université Lille 3.
- (2015). Les récits de souvenirs vécus dans les manuels de français de cours moyen, entre 1923 et 1938. In L. Perret-Truchot (Éd.), *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes* (pp. 93–107). Rennes : PUR.
- Bloch, P.-A. (2005). Visions ou illusions : forces centrifuges et tendances fédératives de Spitteler à Dürrenmatt et Chappaz. In P. Schnyder (Éd.),

- Visions de la Suisse. À la recherche d'une identité : projets et rejets* (pp. 15–31). Strasbourg : PUS.
- Bober, G. (1988). *La réforme scolaire vaudoise. Genèse de la loi scolaire du 12 juin 1984*. Lausanne : Bibliothèque historique vaudoise.
- Boratto, G. P. (2012). *Enseignement primaire supérieur, massification scolaire et « démocratisation des études » dans le canton de Vaud de 1895 à 2012* (mémoire de master inédite). UNIGE.
- Brethomé, J. (2005). Le professeur d'allemand, 1850–1880. La longue marche d'intégration dans le corps enseignant. In : M. Mombert (Éd.), *L'enseignement de l'allemand. XIX^e-XXI^e siècles. Histoire de l'éducation*, 106, 41–69. Paris : INRP.
- Breuilly, J. (1982). *Nationalism and the State*. Manchester : Manchester University Press.
- Büchi, Ch. (2015). *Mariage de raison. Romands et Alémaniques : une histoire suisse*. Carouge-Genève : Éditions Zoé.
- Cardinet Schmid, G., Forster, S. & Tschoumy, J.-A. (1994). *Le passé est un prologue. 25 ans de coordination scolaire en Suisse romande et au Tessin*, Neuchâtel : IRDP et LEP.
- Charrière, G. (1988/1989). L'expérience de l'École cantonale (1848–1857). *Annales fribourgeoises*, 58, 37–54.
- Chartier, R. & Fabre, P.-A. (2006). Histoire des représentations. In S. Mesure & P. Savidan (Éds.), *Le dictionnaire des sciences humaines* (pp. 1005–1007). Paris : PUF.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59–119.
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 9, 1–25.
- (1992). *Les manuels scolaires : Histoire et actualité*. Paris : Hachette.
 - (1993). *Manuels scolaires. États et sociétés. XIX^e-XX^e siècles. Histoire de l'éducation*, 58, 5–7.
 - (2006). *Les manuels scolaires*. In T. Charmasson (Éd.), *L'histoire de l'enseignement XIX^e-XX^e siècles. Guide du chercheur* (pp. 575–592). Paris : INRP.
 - (2008). *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. Histoire de l'éducation*, 117, 7–56.
- Clavères, M.-H. (1988). Des langues classiques aux langues modernes : mythes et réalités. *Les Langues modernes*, 1, 38–51.
- Clavien, A. (1993). *Les helvétistes : intellectuels et politique en Suisse romande au début du siècle*. Lausanne : Éditions d'En Bas et Société d'histoire de la Suisse romande.

- Criblez, L. & Hofstetter, R. (1998). Erziehung zur Nation. Nationale Gesinnungsbildung in der Schule des 19. Jahrhunderts. In U. Altermatt, C. Bosshart-Pflugger & A. Tanner (Éds.), *Die Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 18.-20. Jahrhundert* (pp. 167–188). Zurich : Chronos.
- Czáka, V. (2017). *Former les corps et les âmes : histoire sociale et genrée de l'éducation physique scolaire en Suisse romande (19e- début 20e s.)* (thèse de doctorat inédite). UNIL.
- Darme, A. (2018). *Enseigner la grammaire pour développer l'expression de la pensée ? Éléments d'histoire de la grammaire scolaire en Suisse romande (1830–1990)* (thèse de doctorat inédite). UNIGE.
- de Leonardis, P. & Vallotton, F. (1997). Législation, politique et édition au XIX^e siècle : le cas des manuels d'histoire dans le canton de Vaud. *Revue historique vaudoise*, 105, 87–94.
- de Mestral, A. (2018). *Enseigner l'histoire en Suisse romande et édifier la nation helvétique ? Evolution d'un savoir scolaire à l'aune des programmes et des manuels (XIX^e-XX^e siècles)* (thèse de doctorat inédite). UNIGE.
- Denizot, N. (2015). Les humanités, la culture humaniste et la culture scolaire. *Tréma*, 43, 42 – 51.
- Droux, J- & Hofstetter, R. (2015). Perspectives sur la fabrique globalisée des savoirs et des politiques dans le champ éducatif. In J. Droux & R. Hofstetter (Éds.), *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractions XIX^e et XX^e siècles* (pp. 7–24). Rennes : PUR
- Du Bois, P. (Éd.) (1983). *Union et division des Suisses : les relations entre Alamaniques, Romands et Tessinois aux XIX^e et XX^e siècles*. Lausanne : Éditions de l'Aire.
- Elmiger, D. (2016). *Neuf thèses sur l'enseignement de l'allemand en Suisse romande*. Document inédit.
- Espagne, M. (1999). *Les transferts culturels franco-allemands*. Paris : PUF.
- Evans, C. (2008). Andersson, Theodore (1903–1994). In J. M. Gonzalez (Éd.). *Encyclopedia of Bilingual Education. Volume 1* (pp. 38–39). New-York : SAGE Publications.
- Extermann, B. (2011). *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790–1940)* (thèse de doctorat inédite). UNIGE.
- (2013). *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790–1940)*. Neuchâtel : Alphil.
 - (2017a). *Histoire de l'enseignement des langues en Suisse romande, 1725–1945*. Neuchâtel : Alphil.

- (2017b). Deux grands ponts. Coup d'œil sur l'enseignement de l'allemand en Suisse romande. *Éducateur*, 5, 39.
- Farquet, R. (1991–1992). *Évolution du matériel d'enseignement au Cycle d'Orientation de 1962 à 1987*. Archivage des livres et des brochures. Genève : DIP, CO.
- (1993–1994). *Le tremplin et l'obstacle* (Vol. 1–2). Genève : DIP.
- Forster, S. (2002). De quelques éclairages sur l'histoire de l'enseignement des langues. *Bulletin de la CIIP*, 10, 2–3.
- Fontaine, A. (2015). *Aux heures suisses de l'École républicaine. Un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace franco-romand*. Paris : Demopolis.
- Fontaine, A & Masoni, G. (2015). Circolazioni transnazionali di letture morali nell'Europa del secolo lungo. Una storia di transferts culturali. *Annali di Storia dell'educazione*, 23, 22–39.
- Fontaine, A., de Mestral, A. & Rouiller, V. (2018). Transferts culturels et circulations transcantionales des savoirs scolaires au prisme des manuels d'histoire, d'allemand et d'instruction civique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 40(1), 67–86.
- Fuchs, G. (2014). Sprachenstrategie der EDK 2004–2014. La stratégie les langues de la CDIP de 2004 à 2014. *Babylonia*, 3, 20–23.
- Gacher, D. (2016). *La démocratisation de l'enseignement secondaire du degré inférieur à Fribourg. Analyse des débats politiques autour de la naissance du Cycle d'Orientation* (mémoire de master inédit). UNIFR.
- Gasser, B., Murith-Descloux, C., Murith, J. & Schnetzer, P. (1999). *Jolimont 1849–1999. L'histoire d'une école*. Fribourg : Fragnière SA.
- Gellner, E. (1989). *Nations et nationalisme*. Paris : Payot.
- Genoud, F. (1988/1989). L'École moyenne centrale (1835–1847). Une tentative libérale de réforme scolaire par le haut. *Annales fribourgeoises*, 58, 13–35.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Giudici, A. (2018). *Explaining Swiss language education policy* (thèse de doctorat inédite). UZH.
- Giudici, A. & Grizelj, S. (2014). Vom Berufs- und Elitewissen zum Garant des nationalen Zusammenhalts. Die Fremdsprachen in den Lehrplänen der Schweizer Volksschulen seit 1830. *Babylonia*, 3, 62–67.
- Graf, R. (2015). Heinrich Zschokke. *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*. Version en ligne du 25.01.2015 : <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F5532.php>.

- Grizelj, S. & Wrana, D. (2017). Transfer in der Bildungspolitik : Die EDK-Empfehlungen zum Unterricht in der zweiten Landessprache im Kontexte des Europarates (1961–1975). *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 40/1, 153–174.
- Grizelj, S., Le Pape Racine, Ch. & Rouiller, V. (à paraître). Sprachliche Minderheit und Mehrheit im Spiegel des Fremdsprachunterrichts – Legitimation und Inhalte der Fächer Deutsch und Französisch (1830 bis 1990). In L. Criblez, A. Giudici, R. Hofstetter, K. Manz & B. Schneuwly (Éds.), *Transformation schulischen Wissens seit 1830*. Zurich : Chronos.
- Gueniat, S. (1995). *De l'École moyenne de Lausanne au Collège scientifique (1837–1907): Un itinéraire emblématique d'une société en mutation* (mémoire de master inédit). UNIL.
- Haas, W. (1985). Histoire linguistique de la Suisse. In R. Schläper (Éd.), *La Suisse aux quatre langues* (pp. 21–60). Genève : Éditions Zoé.
- Haenggeli-Jenni, B., Fontaine, A. & Bühler, P. (2014). Une circulation des idées pédagogiques sur papier. Presse d'éducation, transferts et trajectoires transnationales des savoirs (1850–2000). *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 36(1), 5–14.
- Hamilton, D. (1990). What is a textbook ? *Paradigm*, 3 [Page Web]. en ligne : <http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/hamilton.html>.
- Herrmann, I. (1994). Le sentiment national genevois et l'ouverture de Genève vers la Suisse. In *Le libéralisme genevois, du Code civil aux constitutions (1804–1842)*. Actes du Colloque organisé les 19, 20, et 21 novembre 1992 par les Facultés de droit et des lettres de l'Université de Genève (pp. 73–95). Bâle / Francfort-sur-le Main : Helbing & Lichtenhahn.
- (2003a). *Genève entre République et Canton. Les vicissitudes d'une intégration nationale*. Presses de l'Université de Laval : Éd. Passé Présent.
 - (2003b). Dire ou ne pas dire ? L'histoire et la gestion des conflits à l'exemple de la guerre civile suisse de 1847. *Politique et Sociétés*, 22 (2), 53–73.
- Hobsbawm, E. (1992). *Nations et nationalisme depuis 1780*. Paris : Gallimard.
- Hofstetter R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*. Berne : Lang.
- (2012). La Suisse et l'enseignement aux XIX^e-XX^e siècles. Le prototype d'une « fédération d'Etats enseignants »? *Histoire l'éducation*, 134, 59–80.
 - (2015). Dans les coulisses du Bureau international de l'éducation (1925–1946) : relier le particulier et l'universel pour édifier un « Centre mondial d'éducation comparée ». In J. Droux & R. Hofstetter (Éds.), *Globalisation*

- des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractions XIX^e et XX^e siècles* (pp. 145–168). Rennes : PUR.
- Hofstetter, R. & Criblez, L. (Éds.) (2018). Transfer und Transformationen von pädagogischem Wissen. Transfert et transformations des savoirs pédagogiques. schulischen Wissens und schulischer Wissensordnungen durch Transfer innerhalb und zwischen den Kulturräumen. *Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 40(1), 5–16.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870–1933) l'exception genevoise ? In L. Criblez & R. Hofstetter (Éds.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 267–298). Berne : Lang.
- (2013). The International Bureau of Education (1925–1968): a platform for designing a “chart of world aspirations for education”. *European Educational Research Journal*, 12(2), 215–230.
 - (2019). Les manuels comme emblèmes des reconfigurations disciplinaires de la forme école au 19^e siècle ? Essai historiographique. In S. Wagnon (Éd.), *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux actuels et perspectives* (pp. 19–54). Berne : Lang.
- Humair, C. (2004). *Développement économique et État central (1815–1914). Un siècle de politique douanière suisse au service des élites*. Berne : Peter Lang.
- Humm, M. (2010). Histoire culturelle et histoire sociale. *Saeculum*, 61(II), 9–26.
- Im Hof, U. (1991). *Mythos Schweiz. Identität – Nation – Geschichte 1291–1991*. Zurich : Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Jakubec, D. (2004). Bibliothèque universelle. *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*, version en ligne du 30.09.2004 : <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F24583.php>.
- Jordi, Ch. (2003). *Analyse des objectifs de l'enseignement des langues étrangères. L'allemand dans le primaire genevois : débats autour de son enseignement (de 1848 à 1923)* (mémoire de licence inédit). UNIGE.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica. Supplementary Series*, 1, 353–378.
- Jurt, J. (2012). *Langue et nation : le débat franco-allemand entre Renan, Fustel de Coulanges et David Friedrich Strauss et Mommsen en 1870–1871*. V^e Congrès de la Société des Études Romantiques et Dix-neuviémistes « Le XIX^e siècle et ses langues », Paris.

- Kaltz, B. (2005). Der Fall Beaumont oder : Wie lernten Mädchen im 18. Jahrhundert Französisch als Fremdsprache ?. In W. Hüllern, F. Klippel & S. Doff (Éds.), *Sprachen der Bildung – Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts* (pp. 247–260). Wiesbaden : Harrassowitz Verlag.
- Koller, Ch. (2012). Régénération. *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*. Version du 3.5.2012 en ligne : <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F9800.php>.
- Kraul, M. (1984). *Das deutsche Gymnasium. 1780–1980*. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Laubscher, C., Widmer, A. & Fluegel, Ch. (1987). *La Suisse, un défi : une approche de l'enseignement des langues nationales en Suisse*. Berne : CDIP.
- Lebrun, M. (Éd.) (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lerasle, M. (1996). L'Enseignement/Apprentissage des langues et le développement de l'enfant. In G. Merkt (Éd.), *Enseignement précoce des langues étrangères. Quelques éclairages sur un sujet encore controversé* (pp. 5–8). Neuchâtel : IRDP.
- Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Masoni, G. (2019). *Rapsodia del sapere scolastico : storia del manuale e dei suoi attori nel Canton Ticino (1830–1914)* (thèse de doctorat inédite). UNIL.
- Matasci, D. (2015). *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870–1914*. Lyon : ENS Éditions.
- Merkt, G. (1996). Enseignement précoce des langues. In G. Merkt (Éd.), *Enseignement précoce des langues étrangères. Quelques éclairages sur un sujet encore controversé* (pp. 5–8). Neuchâtel : IRDP.
- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Meune, M. (2005). Fribourg, Montréal helvétique ? : une quête identitaire à la lisière des langues et des cultures. In P. Schnyder (Éd.), *Visions de la Suisse. À la recherche d'une identité : projets et rejets* (pp. 77–89). Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- (2011). *Au-delà du Röstigraben. Langues, minorités et identités dans les cantons suisses bilingues*. Chêne-Bourg : Georg.
- Meuwly, O. (2004). Ducloux, Marc. *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*, version en ligne du 26.4.2004: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F42635.php>.
- Meylan, J.-P. (1997). Die Maturitäts-Anerkennungs-Verordnung (MAV): Grundlage des ältesten schweizerischen Schulabschlusszeugnisses. In H. Badertscher (Éd.), *La Conférence suisse des directeurs*

- cantonaux de l'instruction publique, 1897 à 1997 : sa création, son histoire, son œuvre* (pp. 54–59). Berne : Haupt.
- Mombert, M. (1998). L'émergence des langues modernes comme discipline scolaire à la fin du XIX^e siècle. In C. Maillard & A. Bothorel-Witz (Éds.), *Du dialogue des disciplines : germanistique et interdisciplinarité* (pp. 255–271). Strasbourg : PUS.
- (2001). *L'enseignement de l'allemand en France 1880–1918. Entre « modèle allemand » et « langue de l'ennemi »*. Strasbourg : PUS.
 - (Éd.) (2005, mai). L'enseignement de l'allemand. XIX^e-XXI^e siècles. *Histoire de l'éducation*, 106.
 - (2014). Les revues de langues vivantes en France et en Allemagne autour de 1900: la fabrique d'une opinion publique enseignante. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 36(1), 35–49.
- Monbaron, P. (2004). La patrie, ... qu'est-ce, dis don ?. *Revue historique vaudoise*, 237–247.
- Monnier, A. (2015). *Le temps des dissertations. Fabrication d'un exercice au service de l'intelligence et de la culture des jeunes gens et des jeunes filles à Genève (1836–2004)* (thèse de doctorat inédite). UNIGE.
- (2018). *Le temps des dissertations. Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieures (Genève, XIXe-XXe)*. Genève : Droz.
- Müller, C. (2007). *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au XX^e siècle (1872–1969)* (thèse de doctorat inédite). UNIGE.
- Müller, C.-A. & Magnin, Ch. (2012). *Des humanités à la culture générale : cinq siècles de métamorphoses et de continuités*. In Ch. Magnin & C.-A. Müller (Éds.), *Enseignement secondaire, formation humaniste et société XVI^e-XX^e siècle* (pp. 19–35). Genève : Slatkine.
- Mützenber, G. (1974). *Genève 1830. Restauration de l'école*. Lausanne : Éd. du Grand-Pont.
- Ory, P. (2008). *L'histoire culturelle*. Paris : PUF.
- Ossenbach, G. & Somoza, M. (2001). Definiciones y clasificaciones. In G. Ossenbach & M. Somoza (Éds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (pp. 15–24). Madrid : UNED.
- Ostinelli, M., Bürgler, B. & Fontaine, A. (à paraître). Bürgerbildung im Wandel. In L. Criblez, A. Giudici, R. Hofstetter, K. Manz & B. Schneuwly (Éds.), *Transformation schulischen Wissens seit 1830*. Zurich : Chronos.
- Petit, A. (1982). *Production de l'école – Production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève : Droz.

- Pittet, D. (1984). *Le Centenaire de 1903 ou la recherche de l'identité vaudoise* (mémoire de licence inédit). UNIL.
- Pouly, M.-P. (2007). La promotion d'un savoir utile dans l'ordre scolaire français de la Troisième République. Le cas des langues étrangères. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6, 119–134.
- (2012). La différenciation sociale de l'apprentissage de la langue anglaise en France au XIX^e siècle. *Histoire l'éducation*, 133, 5–41.
- Prost, A. (1997). Sociale et culturelle, indissociablement. In J.-P. Rioux & J.-F. Sirinelli (Éds.), *Pour une histoire culturelle* (pp. 131–146). Paris : Seuil.
- (2001). La démocratisation de l'enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 1, 73–94.
 - (2013). Introduction. In B. Falaise, Ch. Heimberg & O. Loubes (Éds.), *L'école et la nation* (pp. 17–25). Lyon : ENS Éditions.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan CLE International.
- Rasmussen, A. (2001). Tournant, inflexions, ruptures : le moment internationaliste. *Mil neuf cent, revue d'histoire intellectuelle*, 19, 27–41.
- Renevey-Fry, Ch. (1997). *En attendant le prince charmant : l'éducation des filles à Genève, 1740–1970*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Reuter, Y. (2011). Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire. In B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly, B. (Éds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 35–60). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Ringer, F. (1987). On segmentation in modern European educational systems : the case of French secondary education, 1865–1920. In D. Müller, F. Ringer & B. Simon (Éds.), *The Rise of the Modern Educational System* (pp. 53–87). Cambridge : Cambridge University Press.
- (2003). La segmentation des systèmes d'enseignement : Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865–1920. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149(4), 6–20.
- Rocher, G. (2006). Le manuel scolaire et les mutations sociales. In M. Lebrun (Éd.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (pp. 12–24). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rogers, R. (2006). Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes : éléments pour une histoire à construire. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 142(2), 135–149.
- Rosselló, P. (1979). Aperçu historique. In Unesco (Éd.), *Conférence internationale de l'éducation. Recommandations 1934–1977* (pp. XI–XXI). Paris : Unesco.

- Rouiller, V. & Darne, A. (2018). L'enseignement du français langue maternelle et de l'allemand langue étrangère en Suisse romande (1848–1914): deux langues nationales à la croisée de finalités plurielles. *Histoire de l'éducation*, 149, 21–44.
- Ruffieux, R. (2005). Entre la région et le pays, le patriotisme dans l'Émulation. *Cahiers du Musée gruérien*, 5, 45–50.
- Savoie, Ph. (2013). *La construction de l'enseignement secondaire (1802–1914). Aux origines d'un service*. Lyon : ENS Éditions.
- Schibler, T. (2008). *Fées du logis. L'enseignement ménager dans le canton de Vaud de 1834 à 1984*. Lausanne : Bibliothèque historique vaudoise.
- Schleich, M. (2015). *Geschichte des internationalen Schülerbriefwechsels : Entstehung und Entwicklung im historischen Kontext von den Anfängen bis zum Ersten Weltkrieg*. Münster : Waxmann Verlag.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- Schneuwly, B., Lindauer, T., Darne, A., Furger, J., Monnier-Silva, A., Nänny, R. & Tinembart, S. (2016). Enseignement de la langue première « Deutsch » – « Français ». Remarques sur l'histoire de la discipline en Suisse (~1840 à ~1990) dans une perspective comparative. *Forum lecture*, 2 [Page Web]. En ligne : http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2016_2_Schneuwly_Lindauer_et_al_fr.pdf.
- Schneuwly, B. & Hofstetter, R. (en préparation). Einleitung: Schulisches Wissen, Lehrpläne und Lehrmittel im Wandel. Support de l'introduction à [Criblez, L., Giudici, A. ; Hofstetter, R., Manz, K. & Schneuwly, B.]. In L. Criblez, A. Giudici, R. Hofstetter, K. Manz & B. Schneuwly (Éds.), *Transformation schulischen Wissens seit 1830*. Zurich : Chronos.
- Seydoux, N. (1996). *L'introduction de l'enseignement ménager dans le canton de Fribourg. Une vision de la femme au tournant du siècle* (mémoire de licence). UNIFR.
- (2006). Les débuts de l'enseignement ménager obligatoire dans le canton de Fribourg. In P. Lehmann (Éd.), *Instituteurs et institutrices à Fribourg – Deux siècles de formation* (pp. 183–204). Fribourg : Éd. St-Paul.
- Soubeyroux, M.-H. (2014). Histoire sociale, histoire culturelle, histoire de l'éducation : quelques réflexions sur la définition d'un champ de recherche. *HispanismeS*, 3, 183–190.
- Strübin, E. (1997). Über Heimatkunde und schweizerische Heimatkunden im 19. Jahrhundert. *Schweizerisches Archiv für Volkskunde*, 93, 107–123.
- Suisse (1999). *Constitution fédérale de la Confédération suisse : du 18 avril 1999*. Berne : Chancellerie fédérale.

- Tabin, J-F. (1989). *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*. Lausanne : Réalités sociales.
- Tanner, A. (2013). Radicalisme. *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*, version en ligne du 29.01.2013 : <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/027156/2013-01-29/>.
- Tenorth, H. E. (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In I. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Éds.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen* (pp. 191–207). Weimar : Böhlau Verlag.
- Thiesse, A.-M. (1997a). La construction scolaire. *Les cahiers de médiologie*, 3, 207–215.
- (1997b). *Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
 - (1999). *La création des identités nationales*. Paris : Seuil.
 - (2000). Des fictions créatrices : les identités nationales. *Romantisme*, 110, 51–62.
- Tinembart, S. (2015). *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs : le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au 19^e siècle* (thèse de doctorat inédite). UNIGE.
- Tosato-Rigo, D. (2003). Le mythe fondateur de l'identité vaudoise. *Revue historique vaudoise*, 111, 57–62.
- Trim, J. L. M. (2007). *Les langues vivantes au conseil de l'Europe 1954–1997. La coopération internationale en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, pour une communication efficace, un enrichissement culturel mutuel et la citoyenneté démocratique en Europe*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques.
- Valsangiacomo, N. (2015). Variazioni su un tema costante. In N. Valsangiacomo & M. Marcacci (Éds.), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri* (pp. 13–19). Locarno : Armando Dadò editore.
- Valsangiacomo, N. & Marcacci, M. (Eds.) (2015). *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri*. Locarno : Armando Dadò editore.
- Van Dongen, L. (2000). *La Suisse face à la Seconde Guerre mondiale 1945–1948. Émergence et construction d'une mémoire publique*. Genève : Société d'histoire et d'archéologie de Genève.
- Veillon A. (1978). *Les origines des classes primaires supérieures vaudoises*. Lausanne : Bibliothèque historique vaudoise.
- Verdelhan-Bourgade, M., Bakhouche, B., Boutan, P. & Étienne, R. (Éds.) (2007). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*. Paris : L'Harmattan.

- von Flüe-Fleck, H. P. (1994). *Deutschunterricht in der Westschweiz. Geschichte, Lehrwerke, Perspektiven*. Aarau : Sauerländer.
- Vuilleumier, M. (2015). Étrangers. *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*, version en ligne du 09.07.2015 : <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F10384.php>.
- Walter, F. (1997). Une autre histoire sociale. *Revue suisse d'histoire*, 47, 59–66.
- (2004). *Les figures paysagères de la nation. Territoire et paysage en Europe (16^e-20^e siècle)*. Paris : École des Hautes Études en Sciences sociales.
 - (2010). *Histoire de la Suisse. La création de la Suisse moderne (1830–1930)* (vol.4). Neuchâtel : École des Hautes Études en Sciences sociales.
- Wassenberg, B. (2013). *Histoire du Conseil de l'Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Weibel, A. (2011). Jean de Müller. *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*. Version en ligne du 24.08.2011 : <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F16568.php>.
- Widmer, J. Coray, R., Acklin, Acklin Muji, D. & Godel, E. (2004). *Die Schweizer Sprachenvielfalt im öffentlichen Diskurs. La diversité des langues dans le débat public*. Berne : Lang.
- Willems, A. (2014). *Französischlehrwerke im Deutschland des 19. Jahrhunderts : Eine Analyse aus sprachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und kulturhistorischer Perspektive*. Stuttgart : Ibidem-Verlag.
- Zimmer, H. (1989). Germanistische Intelligenz und Allgemeinbildung im 19. Jahrhundert. *Diskussion Deutsch*, 20(110), 611–623.
- (1990). "Deutsche Bildung" – Rudolf Hildebrand und die Deutschlehrer im Kaiserreich. In U. Bracht, D. Kleiner, & H. Zimmer (Éds.), *Intelligenz und Allgemeinbildung 1848–1918* (pp. 53–79). Münster : Waxmann.
- Zimmer, O. (2003). *A contested nation. History, memory and nationalism in Switzerland, 1761–1891*. Cambridge : Cambridge University Press.

ANNEXES

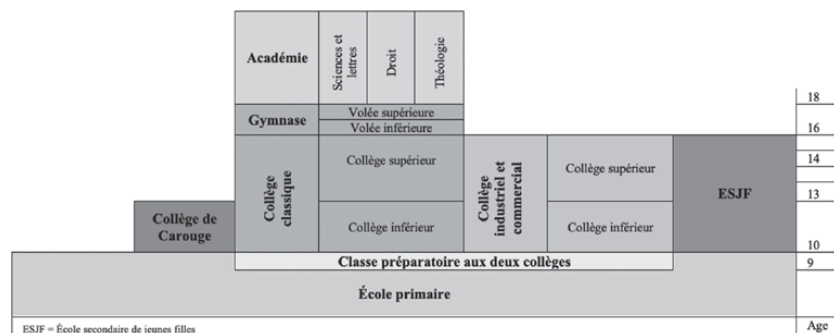
Annexe 1

Établissements scolaires pris en compte dans l'ouvrage		
Genève	Vaud	Fribourg
École primaire	École primaire	École primaire
Écoles secondaires rurales	Écoles secondaires — › Écoles primaires supérieures (dès 1906)	Écoles secondaires
École complémentaire		Écoles régionales
Cycle d'orientation	Cycle d'orientation	Cycle d'observation et d'orientation
Collège latin (1836–1848) — › Collège classique (1848–1872)	Collège cantonal — › Collège classique cantonal (dès 1908)	École moyenne (1836–1848)
Collège industriel et commercial (1836–1872)	Écoles moyennes et industrielles — › École industrielle cantonale (dès 1869) — › École industrielle et commerciale cantonale (dès 1892) — › Collège scientifique cantonal (dès 1909)	École cantonale (1848–1856)
Collège de Genève (dès 1872)	Collèges secondaires (dès 1956)	Collège St-Michel (dès 1857)

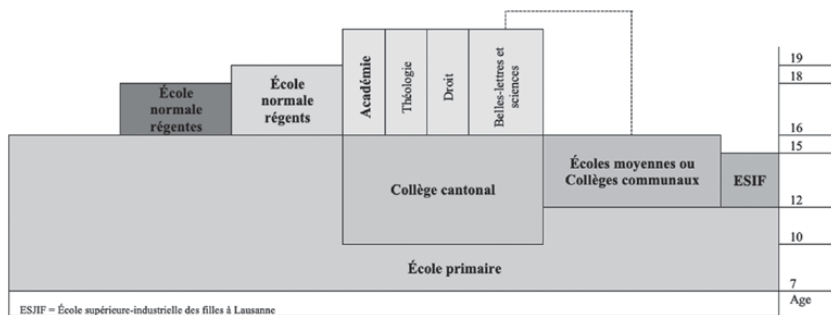
Établissements scolaires pris en compte dans l'ouvrage		
Gymnase	Gymnase classique — › Gymnase classique cantonal (dès 1908)	Lycée
École professionnelle — › Collège moderne (dès 1934)	Gymnase mathématique — › Gymnase scientifique (dès 1901)	École secondaire professionnelle
École supérieure de commerce	École de commerce cantonale	École commerciale
École secondaire supérieure de jeunes filles	École supérieure industrielle des filles — › École supérieure de jeunes filles (dès 1871)	École secondaire des filles
École professionnelle et ménagère	École ménagère et professionnelle	Écoles ménagères

Annexe 2

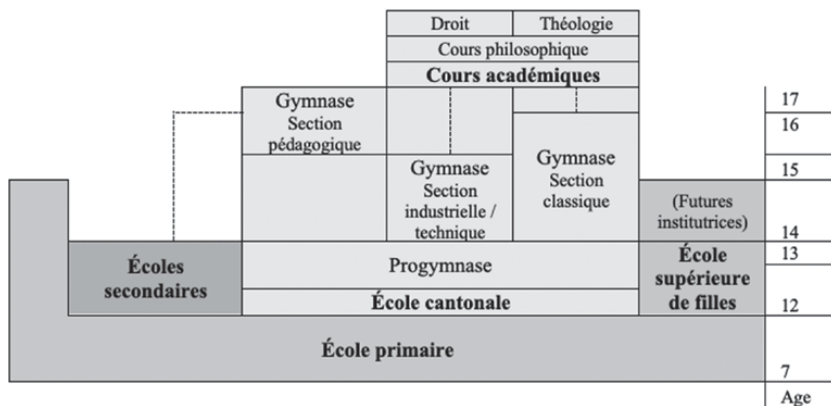
Aperçu de l'instruction publique dans le canton de Genève après 1848



Aperçu de l'instruction publique dans le canton de Vaud en 1846

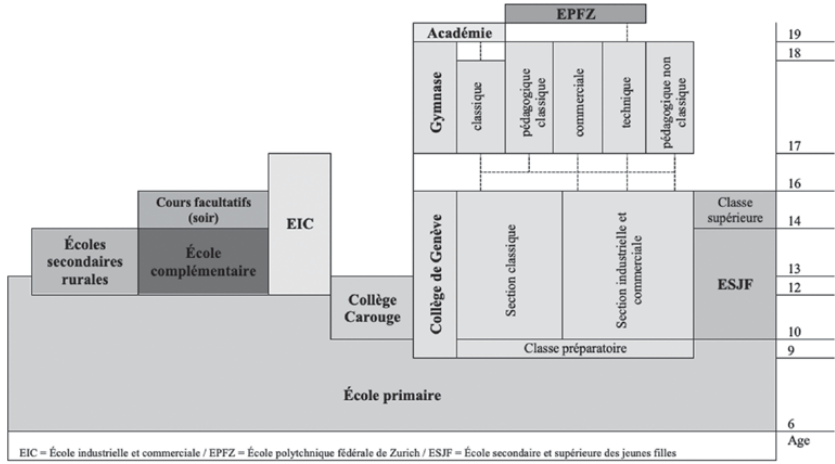


Aperçu de l'instruction publique dans le canton de Fribourg après 1848

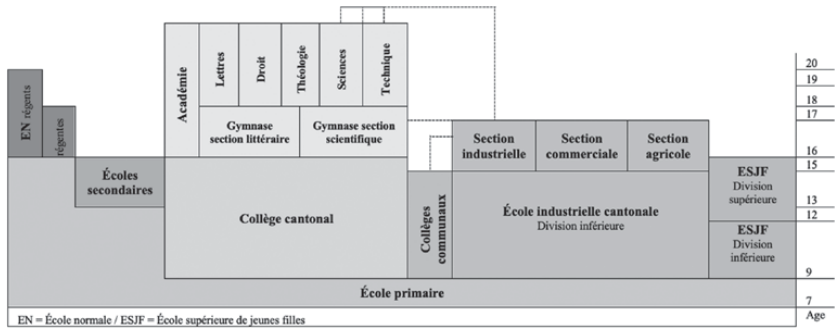


Annexe 3

Aperçu de l'instruction publique dans le canton de Genève après 1872



Aperçu de l'instruction publique dans le canton de Vaud aux alentours de 1870



Aperçu de l'instruction publique dans le canton de Fribourg au milieu des années 1870

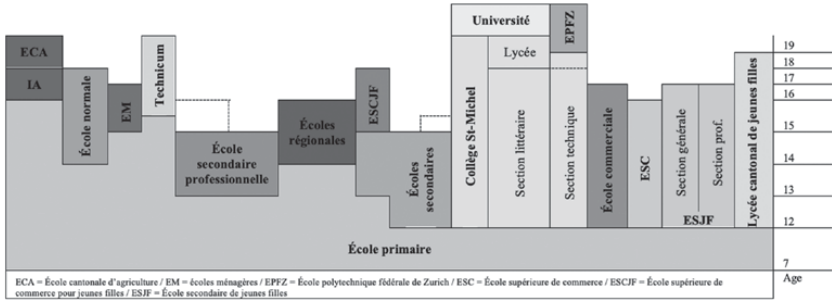
École normale	Écoles secondaires	Collège St-Michel	Lycée	EPFZ	18	
			Section littéraire	Cours préparatoire à l'EPFZ	17	
				Section industrielle	ESF	16
						15
École primaire					12	
EPFZ = École polytechnique fédérale de Zurich / ESF = École secondaire des filles					7	
					Age	

Annexe 4

Aperçu de l'instruction publique dans le canton de Genève après 1886

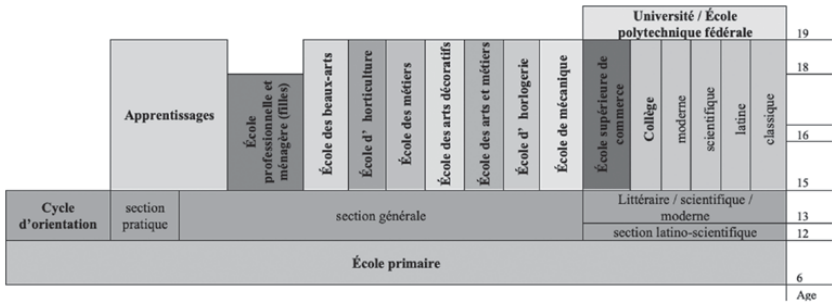
Écoles secondaires rurales	Cours facultatifs (soir)	École d'horlogerie	EBA	EAI	Collège Carouge	Collège de Genève Division inférieure	ESJF Division inférieure	EPFZ	Université	19				
								Section technique	Section classique	Section réelle	Section pédagogique	Section littéraire	Section pédagogique	17
														15
École primaire								12						
École enfantine								7						
EBA = École des Beaux-Arts / EAI = École des Arts Industriels / EPFZ = École polytechnique fédérale de Zurich / ESJF = École secondaire et supérieure des jeunes filles								6						
								Age						

Aperçu de l'instruction publique dans le canton de Fribourg en 1910



Annexe 6

Aperçu de l'instruction publique dans le canton de Genève en 1969



Aperçu de l'instruction publique dans le canton de Vaud après la réforme scolaire de 1956

École normale	Université / Écoles polytechniques						18
	Gymnase Bac classique		Gymnase Bac moderne	Gymnase Bac scientifique	Diplôme de culture générale	Apprentis- sages Écoles prof. Etc.	16
Primaire supérieur	Latin - grec	Latin - anglais (italien)	Langues modernes	Maths - sciences	Technique	Littéraire	14
	Section latine		Section moderne				
	Collège voie gymnasiale				Division générale		12
	Cycle d'orientation						10
École primaire						7	
						Age	

Exploration

Ouvrages parus

Education: histoire et pensée

- Cristian Bota: *Pensée verbale et raisonnement. Les fondements langagiers des configurations épistémiques*. 260 p., 2018.
- Catherine Bouve: *L'utopie des crèches françaises au XIX^e siècle. Un pari sur l'enfant pauvre*. Essai socio-historique. 308 p., 2010.
- Loïc Chalmel: *La petite école dans l'école – Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Préface de J. Houssaye. 375 p., 1996, 2000, 2005.
- Loïc Chalmel: *Jean Georges Stuber (1722-1797) – Pédagogie pastorale*. Préface de D. Hameline, XXII, 187 p., 2001.
- Loïc Chalmel: *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au 18^e siècle*. XXVI, 270 p., 2004.
- Nanine Charbonnel: *Pour une critique de la raison éducative*. 189 p., 1988.
- Marie-Madeleine Compère: *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. (En coédition avec INRP, Paris). 302 p., 1995.
- Jean-François Condette, Jules Payot (1859-1940). *Education de la volonté, morale laïque et solidarité. Itinéraire intellectuel et combats pédagogiques au coeur de la III^e République*. 316 p., 2012.

- Lucien Criblez, Rita Hofstetter (Ed./Hg.), Danièle Périsset Bagnoud (avec la collaboration de/unter Mitarbeit von): *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles / Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. VIII, 595 p., 2000.
- Daniel Denis, Pierre Kahn (Ed.): *L'École de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. VII, 283 p., 2006.
- Marcelle Denis: *Comenius. Une pédagogie à l'échelle de l'Europe*. 288 p., 1992.
- Joëlle Droux & Rita Hofstetter (Éds.): *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19^e – premier 20^e siècle)*. 304 p., 2020.
- Patrick Dubois: *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*. VIII, 243 p., 2002.
- Marguerite Figeac-Monthus: *Les enfants de l'Émile? L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles*. XVII, 326 p., 2015.
- Nadine Fink: *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale de l'espace public au monde scolaire*. XI, 266 p., 2014.
- Philippe Foray: *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. X, 229 p., 2008.
- Jacqueline Gautherin: *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*. Préface de Viviane Isambert-Jamati. XX, 357 p., 2003.
- Daniel Hameline, Jürgen Helmchen, Jürgen Oelkers (Ed.): *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*. Actes du colloque international des archives Institut Jean-Jacques Rousseau. VI, 250 p., 1995.
- Béatrice Haenggeli-Jenni: *L'Éducation nouvelle : entre science et militance. Débats et combats au prisme de la revue Pour l'Ère Nouvelle (1920-1940)*. VIII, 361 p., 2017.
- Rita Hofstetter: *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*. VII, 378 p., 1998.
- Rita Hofstetter, Charles Magnin, Lucien Criblez, Carlo Jenzer (†) (Ed.): *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle*. XIV, 376 p., 1999.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed./Hg.): *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles) – Erziehungswissenschaft(en) (19.–20. Jahrhundert). Entre champs professionnels et champs disciplinaires*
- *Zwischen Profession und Disziplin*. 512 p., 2002.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences – Education nouvelle et Sciences de l'éducation. End 19th – middle 20th century*
- *Fin du 19^e – milieu du 20^e siècle*. VII, 397 p., 2006.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.), avec la collaboration de Valérie Lussi, Marco Cicchini, Lucien Criblez et Martina Späni: *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle*. XIX, 539 p., 2007.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (1): Le triangle pédagogique*. Préface de D. Hameline. 267 p., 1988, 1992, 2000.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (2): Pratique pédagogique*. 295 p., 1988.

- Alain Kerlan: *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Préface de N. Charbonnel. 326 p., 1998.
- Francesca Matasci: *L'inimitable et l'exemplaire: Maria Boschetti Alberti. Histoire et figures de l'Ecole seriene*. Préface de Daniel Hameline. 232 p., 1987.
- Pierre Ognier: *L'Ecole républicaine française et ses miroirs*. Préface de D. Hameline. 297 p., 1988.
- Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye (Ed.): *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*. VI, 336 p., 2004, 2007.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Ecrits sur l'expérience du Neuhof*. Suivi de quatre études de P-Ph. Bugnard, D. Tröhler, M. Soëtard et L. Chalmel. Traduit de l'allemand par P-G. Martin. X, 160 p., 2001.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Sur la législation et l'infanticide. Vérités, recherches et visions*. Suivi de quatre études de M. Porret, M.-F. Vouilloz Burnier, C. A. Muller et M. Soëtard. Traduit de l'allemand par P.-G. Martin. VI, 264 p., 2003.
- Viviane Rouiller: «Apprendre la langue de la majorité des Confédérés». *La discipline scolaire de l'allemand, entre enjeux pédagogiques, politiques, pratiques et culturels (1830–1990)*. XII, 390 p., 2020.
- Martine Ruchat: *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique 1874–1914*. Préface de Daniel Hameline. XX, 239 p., 2003.
- Jean-François Saffange: *Libres regards sur Su=mmerrhill. L'oeuvre pédagogique de A.-S. Neill*. Préface de D. Hameline. 216 p., 1985.
- Michel Soëtard, Christian Jamet (Ed.): *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*. Actes du colloque d'Angers (9-11 juillet 1996). IX, 238 p., 1998.
- Alain Vergnion: *Pédagogie et théorie de la connaissance. Platon contre Piaget?* 198 p., 1991.
- Alain Vergnion (éd.): *Grandes controverses en éducation*. VI, 290 p., 2012.
- Marie-Thérèse Weber: *La pédagogie fribourgeoise, du concile de Trente à Vatican II. Continuité ou discontinuité?* Préface de G. Avanzini. 223 p., 1997.

Recherches en sciences de l'éducation

- Sandrine Aeby Daghé: *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. IX, 303 p., 2014.
- Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud (Ed.): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Actes du Colloque à l'Université de Genève, mars 1978. 264 p., 1979, 1981, 1983, 1985, 1989, 1991, 1995.
- Claudine Amstutz, Dorothée Baumgartner, Michel Croisier, Michelle Impériali, Claude Piquilloud: *L'investissement intellectuel des adolescents. Recherche clinique*. XVII, 510 p., 1994.
- Bernard André: *S'investir dans son travail: les enjeux de l'activité enseignante*. XII, 289 p., 2013
- Guy Avanzini (Ed.): *Sciences de l'éducation: regards multiples*. 212 p., 1994.

- Daniel Bain: *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Préface de J. B. Dupont et F. Gendre. VI, 617 p., 1979.
- Jean-Michel Baudouin: *De l'épreuve autobiographique. Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. XII, 532 p., 2010.
- Véronique Bedin & Laurent Talbot (éd.): *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. VIII, 211 p., 2013.
- Ana Benavente, António Firmino da Costa, Fernando Luis Machado, Manuela Castro Neves: *De l'autre côté de l'école*. 165 p., 1993.
- Jean-Louis Berger: *Apprendre : la rencontre entre motivation et métacognition*. Autorégulation dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle. XI, 221 p., 2015
- Denis Berthiaume & Nicole Rege Colet (Ed.): *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 1: Enseigner au supérieur*. 345 p., 2013.
- Anne-Claude Berthoud, Bernard Py: *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. 124 p., 1993.
- Pier Carlo Bocchi: *Gestes d'enseignement*. L'agir didactique dans les premières pratiques d'écrit . 378 p., 2015.
- Dominique Bucheton: *Écritures-réécritures – Récits d'adolescents*. 320 p., 1995.
- Melanie Buser: *Two-Way Immersion in Biel/Bienne, Switzerland: Multilingual Education in the Public Primary School Filière Bilingue (FiBi). A Longitudinal Study of Oral Proficiency Development of K-4 Learners in Their Languages of Schooling (French and (Swiss) German)*. 302 p., 2020.
- Sandra Canelas-Trevisi: *La grammaire enseignée en classe*. Le sens des objets et des manipulations. 261 p., 2009.
- Vincent Capt, Mathieu Depeursinge et Sonya Florey (Dir.): *L'enseignement du français et le défi du numérique*. VI, 134 p., 2020.
- Jean Cardinet, Yvan Tourneur (+): *Assurer la mesure. Guide pour les études de généralisabilité*. 381 p., 1985.
- Felice Carugati, Francesca Emiliani, Augusto Palmonari: *Tenter le possible. Une expérience de socialisation d'adolescents en milieu communautaire*. Traduit de l'italien par Claude Béguin. Préface de R. Zazzo. 216 p., 1981.
- Evelyne Cauzinille-Marmèche, Jacques Mathieu, Annick Weil-Barais: *Les savants en herbe*. Préface de J.-F. Richard. XVI, 210 p., 1983, 1985.
- Vittoria Cesari Lusso: *Quand le défi est appelé intégration. Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*. XVIII, 328 p., 2001.
- Nanine Charbonnel (Ed.): *Le Don de la Parole. Mélanges offerts à Daniel Hameline pour son soixante-cinquième anniversaire*. VIII, 161 p., 1997.
- Gisèle Chatelanat, Christiane Moro, Madelon Saada-Robert (Ed.): *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au coeur de la recherche*. VI, 267 p., 2004.
- Florent Chenu: *L'évaluation des compétences professionnelles. Une mise à l'épreuve expérimentale des notions et présupposés théoriques sous-jacents*. 347 p., 2015.
- Christian Daudel: *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. 246 p., 1990.
- Bertrand Daunay: *La paraphrase dans l'enseignement du français*. XIV, 262 p., 2002.

- Jean-Marie De Ketele: *Observer pour éduquer*. (Epuisé)
- Jean-Louis Derouet, Marie-Claude Derouet-Besson (éds.): *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. VIII, 385 p., 2009.
- Ana Dias-Chiaruttini: *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. IX, 261 p., 2015.
- Joaquim Dolz, Jean-Claude Meyer (Ed.): *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*. XIII, 283 p., 1998.
- Pierre Dominicé: *La formation, enjeu de l'évaluation*. Préface de B. Schwartz. (Epuisé)
- Pierre-André Doudin, Daniel Martin, Ottavia Albanese (Ed.): *Métacognition et éducation*. XIV, 392 p., 1999, 2001.
- Pierre Dominicé, Michel Rousson: *L'éducation des adultes et ses effets. Problématique et étude de cas*. (Epuisé)
- Andrée Dumas Carré, Annick Weil-Barais (Ed.): *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. VIII, 360 p., 1998.
- Jean-Blaise Dupont, Claire Jobin, Roland Capel: *Choix professionnels adolescents. Etude longitudinale à la fin de la scolarité secondaire*. 2 vol., 419 p., 1992.
- Vincent Dupriez, Jean-François Orianne, Marie Verhoeven (Ed.): *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. X, 411 p., 2008.
- Raymond Duval: *Sémiosis et pensée humaine – Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. 412 p., 1995.
- Eric Espéret: *Langage et origine sociale des élèves*. (Epuisé)
- Jean-Marc Fabre: *Jugement et certitude. Recherche sur l'évaluation des connaissances*. Préface de G. Noizet. (Epuisé)
- Georges Felouzis et Gaële Goastellec (Éd.): *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*. VI, 273 p., 2015.
- Barbara Fouquet-Chauprade & Anne Soussi (Ed.): *Pratiques pédagogiques et éducation prioritaire*. VIII, 218 p., 2018.
- Monique Frumholz: *Écriture et orthophonie*. 272 p., 1997.
- Pierre Furter: *Les systèmes de formation dans leurs contextes*. (Epuisé)
- Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly-Ottiger, Philippe Losego et Olivier Maulini, *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. VI, 318 p., 2017.
- André Gauthier (Ed.): *Explorations en linguistique anglaise. Aperçus didactiques*. Avec Jean-Claude Souesme, Viviane Arigne, Ruth Huart-Friedlander. 243 p., 1989.
- Marcelo Giglio & Francesco Arcidiacono (Eds): *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives*. VI, 250 p., 2017.
- Patricia Gilliéron Giroud & Ladislav Ntamakiliro (Ed.): *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible*. 264 p. 2010.
- Michel Gilly, Arlette Brucher, Patricia Broadfoot, Marylin Osborn: *Instituteurs anglais instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle*. XIV, 202 p., 1993.
- André Giordan: *L'élève et/ou les connaissances scientifiques. Approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*. 3^e édition, revue et corrigée. 180 p., 1994.

- André Giordan, Yves Girault, Pierre Clément (Ed.): *Conceptions et con nais sances*. 319 p., 1994.
- André Giordan (Ed.): *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Avec Androula Henriques et Vinh Bang. (Epuisé)
- Corinne Gomila: *Parler des mots, apprendre à lire. La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. X, 263 p. 2011.
- Armin Gretler, Ruth Gurny, Anne-Nelly Perret-Clermont, Edo Poggia (Ed.): *Etre migrant. Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*. 383 p., 1981, 1989.
- Francis Grossmann: *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Préface de Michel Dabène. 260 p., 1996, 2000.
- Jean-Pascal Simon, Francis Grossmann (Ed.): *Lecture à l'Université. Langue maternelle, seconde et étrangère*. VII, 289 p., 2004.
- Michael Huberman, Monica Gather Thurler: *De la recherche à la pratique. Eléments de base et mode d'emploi*. 2 vol., 335 p., 1991.
- Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (Neuchâtel): *Connaissances mathématiques à l'école primaire: J.-F. Perret: Présentation et synthèse d'une évaluation romande; F. Jaquet, J. Cardinet: Bilan des acquisitions en fin de première année; F. Jaquet, E. George, J.-F. Perret: Bilan des acquisitions en fin de deuxième année; J.-F. Perret: Bilan des acquisitions en fin de troisième année; R. Hutin, L.-O. Pochon, J.-F. Perret: Bilan des acquisitions en fin de quatrième année; L.-O. Pochon: Bilan des acquisitions en fin de cinquième et sixième année*. 1988-1991.
- Daniel Jacobi: *Textes et images de la vulgarisation scientifique*. Préface de J. B. Grize. (Epuisé)
- Marianne Jacquin, Germain Simons, Daniel Delbrassine (éds): *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. 372 p, 2019
- René Jeanneret (Ed.): *Universités du troisième âge en Suisse*. Préface de P. Vellas. 215 p., 1985.
- Samuel Johsua, Jean-Jacques Dupin: *Représentations et modélisations: le «débat scientifique» dans la classe et l'apprentissage de la physique*. 220 p., 1989.
- Constance Kamii: *Les jeunes enfants réinventent l'arithmétique*. Préface de B. Inhelder. 171 p., 1990, 1994.
- Helga Kilcher-Hagedorn, Christine Othenin-Girard, Geneviève de Weck: *Le savoir grammatical al des élèves. Recherches et réflexions critiques*. Préface de J.-P. Bronckart. 241 p., 1986.
- Georges Leresche (†): *Calcul des probabilités*. (Epuisé)
- Francia Leutenegger: *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. XVIII, 431 p., 2009.
- Even Loarer, Daniel Chartier, Michel Huteau, Jacques Lautrey: *Peut-on éduquer l'intel li gence? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. 232 p., 1995.
- Georges Lüdi, Bernard Py: *Etre bilingue*. 4^e édition. XII, 223 p., 2013.
- Brigitte Louichon, Marie-France Bishop, Christophe Ronveaux (Ed.): *Les fables à l'école. Un genre patrimonial européen ?* VII, 279 p., 2017.
- Valérie Lussi Borer: *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. X, 238 p., 2017.
- Pierre Marc: *Autour de la notion pédagogique d'attente*. 235 p., 1983, 1991, 1995.

- Jean-Louis Martinand: *Connaître et transformer la matière*. Préface de G. Delacôte. (Epuisé)
- Jonas Masdonati: *La transition entre école et monde du travail. Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. 300 p., 2007.
- Marinette Matthey: *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. XII, 247 p., 1996, 2003.
- Paul Mengal: *Statistique descriptive appliquée aux sciences humaines*. VII, 107 p., 1979, 1984, 1991, 1994, 1999 (5^e + 6^e), 2004.
- Isabelle Mili: *L'oeuvre musicale, entre orchestre et écoles*. Une approche didactique de pratiques d'écoute musicale. X, 228 p., 2014.
- Henri Moniot (Ed.): *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. (Epuisé)
- Cléopâtre Montandon, Philippe Perrenoud: *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Nouvelle édition, revue et augmentée. 216 p., 1994.
- Christiane Moro, Bernard Schneuwly, Michel Brossard (Ed.): *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. 221 p., 1997.
- Christiane Moro & Cintia Rodríguez: *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. X, 446 p., 2005.
- Lucie Mottier Lopez: *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques*. XXI, 311 p., 2008.
- Lucie Mottier Lopez & Walther Tessaro (éd.): *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. VII, 357 p., 2016.
- Gabriel Mugny (Ed.): *Psychologie sociale du développement cognitif*. Préface de M. Gilly. (Epuisé)
- Romuald Normand: *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*. XI, 260 p., 2011.
- Sara Pain: *Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement*. 125 p., 1981, 1985, 1992.
- Sara Pain: *La fonction de l'ignorance*. (Epuisé)
- Christiane Perregaux: *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme successif sur l'apprentissage de la lecture*. 399 p., 1994.
- Jean-François Perret: *Comprendre l'écriture des nombres*. 293 p., 1985.
- Anne-Nelly Perret-Clermont: *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Edition revue et augmentée avec la collaboration de Michèle Grossen, Michel Nicolet et Maria-Luisa Schubauer-Leoni. 305 p., 1979, 1981, 1986, 1996, 2000.
- Edo Poglia, Anne-Nelly Perret-Clermont, Armin Gretler, Pierre Dasen (Ed.): *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant*. 476 p., 1995.
- Jean Portugais: *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. 340 p., 1995.
- Laetitia Progin: *Devenir chef d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. 210 p., 2017.
- Nicole Rege Colet & Denis Berthiaume (Ed.): *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 2. Se développer au titre d'enseignant*. VI, 261 p., 2015
- Yves Reuter (Ed.): *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque organisé par THÉODILE-CREL (Lille III, 1993). XII, 404 p., 1994, 1998.

- Philippe R. Richard: *Raisonnement et stratégies de preuve dans l'enseignement des mathématiques*. XII, 324 p., 2004.
- Marielle Rispaïl et Christophe Ronveaux (Ed.): *Gros plan sur la classe de français. Motifs et variations*. X, 258 p., 2010.
- Yviane Rouïller et Katia Lehraus (Ed.): *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives*. XII, 237 p., 2008.
- Guy Rumelhard: *La génétique et ses représentations dans l'enseignement*. Préface de A. Jacquard. 169 p., 1986.
- El Hadi Saada: *Les langues et l'école. Bilinguisme inégal dans l'école algérienne*. Préface de J.-P. Bronckart. 257 p., 1983.
- Muriel Surdez: *Diplômes et nation. La constitution d'un espace suisse des professions avocate et artisanales (1880-1930)*. X, 308 p., 2005.
- Valérie Tartas: *La construction du temps social par l'enfant*. Préfaces de Jérôme Bruner et Michel Brossard XXI, 252 p., 2008.
- Joris Thievenaz, Jean-Marie Barbier et Frédéric Saussez (Dir.): *Comprendre/Transformer*. 292 p., 2020.
- Sabine Vanhulle: *Des savoirs en jeu aux savoirs en «je»*. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. 288 p., 2009.
- Joëlle Vlassis: *Sens et symboles en mathématiques. Etude de l'utilisation du signe «moins» dans les réductions polynomiales et la résolution d'équations du premier degré à inconnue*. XII, 437 p., 2010.
- Gérard Vergnaud: *L'enfant, la mathématique et la réalité. Problèmes de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*. V, 218 p., 1981, 1983, 1985, 1991, 1994.
- Sylvain Wagnon: *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux et perspectives*. X, 310 p., 2019.
- Nathanaël Wallenhorst: *L'école en France et en Allemagne. Regard de lycéens, comparaison d'expériences scolaires*. IX, 211 p., 2013.
- Jacques Weiss (Ed.): *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*. (Epuisé)
- Martine Wirthner: *Outils d'enseignement : au-delà de la baguette magique. Outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement en production écrite*. XI, 259 p., 2017.
- Richard Wittorski, Olivier Maulini & Maryvonne Sorel (éds). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*. VI, 237 p., 2015.
- Tania Zittoun: *Insertions. A quinze ans, entre échec et apprentissage*. XVI, 192 p., 2006.
- Marianne Zogmal: *«Savoir voir et faire voir». Les processus d'observation et de catégorisation dans l'éducation de l'enfance*. 258 p., 2020.