

## 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, a 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 ouvrage<sup>1</sup> 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, entraînaient 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<sup>e</sup> 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 rééquilibrent<sup>2</sup> 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 soumise<sup>3</sup>.

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*<sup>4</sup>, 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 sédimentation<sup>5</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 scolaire<sup>6</sup>, 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> et la fin du XIX<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 cantonale<sup>7</sup>, 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 nationales<sup>8</sup>, 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 langues<sup>9</sup> 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 scolaires<sup>10</sup> 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*<sup>11</sup>, *l'Annuaire de l'instruction publique*<sup>12</sup>, *le Bulletin pédagogique*<sup>13</sup> et *le Bulletin de la société pédagogique genevoise*<sup>14</sup>, 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*<sup>15</sup>, 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<sup>e</sup> siècle où apparaissent successivement de nouvelles offres de formation se constituant progressivement en un système d'enseignement et la seconde moitié du XX<sup>e</sup> 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<sup>e</sup>

siècle<sup>16</sup>, 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<sup>e</sup> siècle, précisons néanmoins que des dynamiques transnationales dans le champ éducatif étaient déjà à l'œuvre au cours du XIX<sup>e</sup> siècle (Droux & Hofstetter, 2015 ; Fontaine, 2015; Hofstetter & Criblez, 2018 ; Matasci, 2015).