

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 (Mützenber, 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 Daguët, 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 » (Daguët, 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, Grizzselj, 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.*

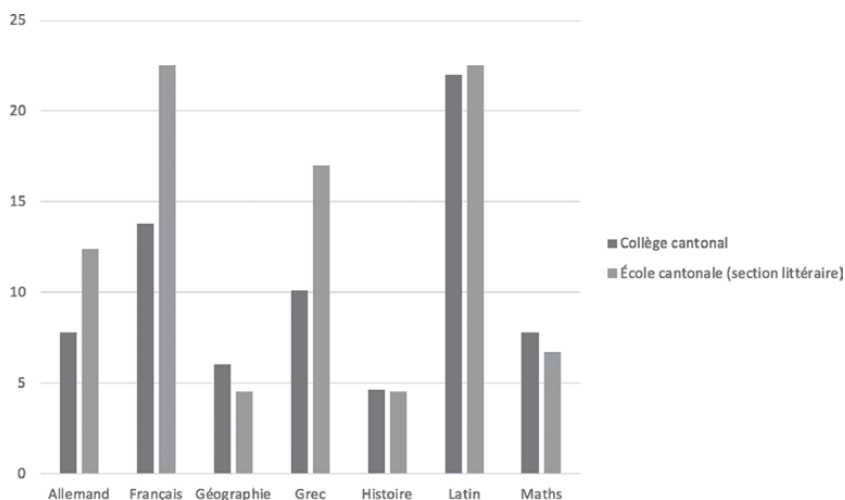
4 Si l'instruction primaire avait déjà été inscrite comme obligatoire dans les cantons de Vaud et Fribourg, ce n'était pas encore le cas à Genève qui, en 1848, se contenta d'en décréter la gratuité (Hofstetter, 1998).

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).

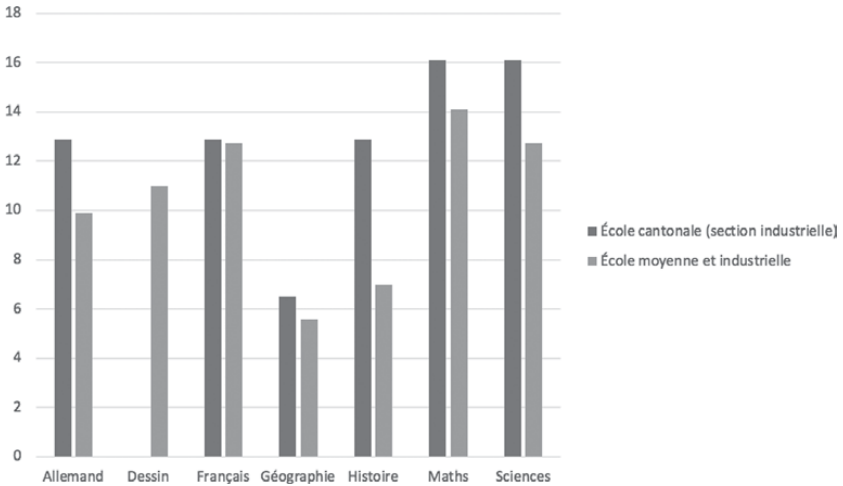


que de réduire le nombre d'heures consacrées au latin ou à la langue maternelle.

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, suspicions 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.

