

Enseignement de la langue première « Deutsch » – « Français »

Remarques sur l'histoire de la discipline en Suisse (~1840 à ~1990) dans une perspective comparative

Bernard Schneuwly, Thomas Lindauer, Anouk Darne, Julienne Furger, Anne Monnier, Rebekka Nänny, Sylviane Tinembart

Résumé

La contribution décrit la genèse et le développement de la discipline „langue première“ en Suisse romande et en Suisse alémanique de 1830 à 1990. Il apparaît que les deux contextes culturels se distinguent du point de vue de l'organisation et de celui des finalités de cette discipline. Un champ très large de recherche s'ouvre ainsi qui n'est qu'esquissé sommairement dans le présent texte.

Ce dernier se focalise sur les degrés moyens et supérieur de l'école primaire et présente trois aspects : a) la genèse de la discipline dans les deux régions linguistiques suisses dans une perspectives comparatives ; b) les période du développement de la discipline ; c) des différentes possibles entre les deux régions dans trois sous-domaines : grammaire, lecture, écriture. Sur la base d'un corpus systématiquement recueilli de plans d'études et de moyens d'enseignement (livres de lecture, grammaires) et de discours concernant la discipline dans des revues professionnelles, la discipline est décrite de deux points de vue. Nous analysons d'une part le mode d'organisation « extérieur », le positionnement et la signification de la discipline, notamment par rapport à d'autres ; d'autre part le mode d'organisation « intérieur » qui a trait aux savoirs scolaires dans la disciplines, leur structure et leurs modes de transmission, leurs poids et leur progression. La recherche montre des similarités dans la genèse et la périodisation, mais un certain nombre de différences dans l'organisation des savoirs dans les trois domaines étudiés.

Les résultats présentés sont issus d'un projet Sinergia financé par le Fonds national de recherche scientifique sur la « Transformation des savoirs scolaires depuis 1830 » (CSRI11_160810) auquel collaborent les Universités de Zurich et Genève et les Hautes écoles pédagogiques FHNW, Tessin et Zurich.

Mots-clés

Histoire de l'enseignement de la langue première, écriture, lecture, grammaire, curriculum de l'école primaire, histoire des plans d'études et des manuels scolaires, histoire des disciplines scolaires

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Auteur(e)s

Bernard Schneuwly, Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève

Boulevard Pont d'Arve 40, 1205 Genève, Bernard.Schneuwly@unige.ch

Anouk Darne, Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève

Boulevard Pont d'Arve 40, 1205 Genève, Anouk.Darne@unige.ch

Anne Monnier, Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève

Boulevard Pont d'Arve 40, 1205 Genève, Anne.Monnier@unige.ch

Thomas Lindauer, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen,

Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, thomas.lindauer@fhnw.ch

Julienne Furger, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen,

Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, julienne.furger@fhnw.ch

Rebekka Nänny, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen,

Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, rebekka.naenny@fhnw.ch

Sylviane Tinembart, Haute école pédagogique Vaud, Avenue Cour 33, 1007 Lausanne, sylviane.tinembart@hepl.ch

Enseignement de la langue première « Deutsch » – « Français »

Remarques sur l'histoire de la discipline en Suisse (~1840 à ~1990) dans une perspective comparative

Bernard Schneuwly, Thomas Lindauer, Anouk Darne, Julienne Furger, Anne Monnier, Rebekka Nänny, Sylviane Tinembart

Une discipline hétérogène avec de (trop) nombreuses fonctions

« L'enseignement de l'allemand n'a réussi que tardivement et de manière incomplète à se délimiter des autres disciplines et à se justifier comme discipline. » (Frank, 1973, p. 154)¹

La discipline « Deutsch » - et la même chose est vraie pour le « Français » peut en effet être caractérisée comme « incomplète ». Les indices de cette fragilité : la crise quasi permanente qu'on lui diagnostique² ; et des tentatives de « démembrement » de la discipline langue première qu'on a pu observer en France, mais aussi par exemple en Australie.³ La crise est sans doute due au fait que cette discipline doit répondre à une multitude de finalités partiellement contradictoires, avec des pondérations changeantes dans le temps. En nous basant sur Bronckart (1983) d'une part et Frank (1973) de l'autre, on peut en établir une liste certainement non exhaustive qui montre combien cette discipline doit répondre à une multitude d'exigences :

- transmettre des capacités fondamentales, notamment la lecture et l'écriture, dans une visée utilitaire ;
- développer la pensée et les savoirs, notamment à travers le vocabulaire ;
- faire connaître le fonctionnement de la langue, ce qui vise également le développement de la pensée, mais aussi le style ;
- prescrire une norme langagière et la faire reconnaître et accepter ;
- établir les fondements pour apprendre d'autres langues ;
- contribuer à l'éducation morale et former des attitudes ;
- donner accès au patrimoine culturel, notamment littéraire, et contribuer ainsi à la formation de la personne dans une visée humaniste ;
- participer à la construction d'une identité nationale⁴.

Il faudrait donc dire : mission impossible de réunir toutes ces finalités en une discipline. Cette dernière est donc nécessairement incomplète parce qu'elle ne pouvant pas les assumer toutes en même temps de manière égale ; elle est hétérogène parce qu'elle ne correspondant pas du tout à une organisation quelconque de savoirs en dehors du contexte scolaire, savoirs d'ailleurs extrêmement hétérogènes. Et pourtant, elle existe

¹ Toutes les traductions de citations sont de B. Schneuwly ; on trouve les textes originaux dans la version allemande de la présente contribution. [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_2_Schneuwly_Lindauer_et_al_de.pdf].

² Bronckart (1983) montre la pérennité du discours concernant la crise du français durant 150 ans. Le célèbre linguiste Charles Bally en a fait une analyse détaillée, beaucoup commentée, en 1930. Du côté allemand, on trouve une critique dans le célèbre ouvrage de Hildebrand « Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule » [De l'enseignement de la langue allemande à l'école] (1867), critique qui se prolonge jusqu'à Glinz, un auteur de manuel et linguiste qui a profondément marqué les enseignants de la Suisse alémanique : « car bien qu'il [Glinz] et pour ainsi dire grammairien de profession, il n'y a pas pour lui à l'école de discipline 'grammaire', mais seulement une discipline 'langue', et cela non plus n'est pas une 'discipline, mais le fondement de tout enseignement à l'école, et non pas seulement de l'enseignement de la langue. » (texte cité en 1961, reproduit dans Glinz 1993, S. 278). Dans les publications pédagogiques, on trouve aussi des textes sur la « Krisis des muttersprachlichen Unterrichts » (Schweizerische Lehrerzeitung, 1929ff ; ou Bruckner (1941), « Von der Verwahrlosung unserer Sprache ») du côté des enseignants suisse-allemands ; et du côté de la Société pédagogique de la Suisse romande un long article sur la « Crise du français » de Jacot (1932). Par ailleurs, le thème « crise du français » apparaît fréquemment dans l'*Educateur* à partir du tout début du 20^e siècle, avec une augmentation nette du nombre d'occurrences pour la période 1931-1940.

³ Le plan d'études de 2002 introduit en France pour le primaire avait en effet « démembré » la discipline, répartissant ses contenus en deux champs disciplinaires séparés, « littérature » et « réflexion sur la langue », les pratiques langagières comme la lecture et la rédaction devant être prise en charge par et dans les autres disciplines. Il s'agit ici d'un phénomène observable dans d'autres pays, en général seulement au niveau de l'école primaire : voir par exemple le plan d'études australien et la critique qui en est faite par Sawyer (2002) et Sawyer et Watson (2002) ; nous l'avons présentée dans Schneuwly et Cordeiro Sales (2015).

⁴ Jusqu'au milieu du 20^e siècle, l'apprentissage moteur de l'écriture est séparé de la discipline et traité dans une discipline à part « écriture » ou « calligraphie » ; voir à ce propos Lindauer et Manz dans le présent volume.

indéniablement, sauf si l'on nie la réalité évidente aussi bien des horaires, plans d'études et discours pédagogiques que la « conscience disciplinaire » des élèves (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter & Reuter, 2013), mais aussi des parents et de la société toute entière, qui reconnaissent sans autre la discipline liée à la langue maternelle et savent, ou croient savoir, ce qu'on y fait.

Les multiples finalités qui apparaissent au cours de l'histoire, qui se superposent et coexistent donc de fait toujours, n'ont cependant pas toujours le même poids. Durant la phase de l'éducation nouvelle, comme nous le verrons, le « texte libre » - le « freie Aufsatz » - ne fait pas disparaître d'autres formes plus utiles d'écriture, même si la fonction de formation de la personne prend plus d'importance que la dimension utilitaire. Un rééquilibrage continu des finalités caractérise le développement même de la discipline, transformant sans cesse les dispositifs didactiques qui les réalisent.

Deux manières différentes de raconter l'histoire de la discipline

Pour connaître la « réalité réelle » de cette discipline incomplète et hétérogène, il faut en décrire en détail sa construction historique. Ceci implique une approche historico-didactique (Bishop, 2013) qui, comme l'avait déjà proposé plus tôt Helmers (1970), doit porter sur un large empan temporel ainsi que sur tout le système scolaire, primaire et secondaire. Le présent article contribue à ce travail en présentant des résultats d'une vaste enquête comparative en cours⁵ : il s'agit d'observer en détail la genèse et l'évolution dans le long terme des disciplines « Deutsch » et « Français » langues premières dans un pays, la Suisse, qui comprend deux aires culturelles contrastées (francophone et germanophone)⁶ qu'elle partage avec des pays voisins. Il y a donc au moins deux comparaisons possibles, outre celle des périodes historiques : entre les deux aires francophone et germanophone de la Suisse ; et entre nations, Suisse d'une part, France et Allemagne de l'autre. Regardons ce que nous savons déjà à propos de ces réalités suisses alémanique et romande d'une part, allemande et française de l'autre.

Le travail historique sur l'enseignement de la langue première en Suisse est encore largement en friche. Du côté Suisse alémanique, nous disposons d'études ponctuelles, souvent cantonales, sur les livres de lecture (Fuchs, 2001) et sur l'écriture et la lecture entre le 17^e et 19^e siècle (Messerli, 2002 ; Büttner, 2015), ce deux études n'étant cependant pas limité à l'école et l'élaboration de l'enseignement de la langue⁷. Du côté francophone, outre les travaux représentés dans le présent volume et sur lesquels ils se basent, on peut mentionner une petite étude de Müller (2007) sur les livres de lecture et des travaux de Schneuwly (1986, 1992) sur l'enseignement de l'écriture. La lecture attentive de ces recherches montre qu'elles portent sur des réalités trop disparates pour pouvoir procéder à une analyse comparative systématique, mais laisse néanmoins supposer des différences entre les deux aires dont il s'agit de vérifier la portée. Notons qu'à ces études s'ajoutent aujourd'hui celles réunies dans le présent volume de *Forum Lecture* issu du projet susmentionné.

Pour comparer plus systématiquement les deux pays de référence Allemagne et France, nous avons par contre deux monumentales histoires de l'enseignement de la langue de scolarisation à disposition, l'une pour l'allemand et l'autre pour le français⁸.

Frank (1973) présente l'histoire de la discipline « Deutsch » en Allemagne comme un ensemble complexe formé par la superposition des finalités qui lui ont été assignées. Celles-ci peuvent être schématiquement

⁵ Les résultats de recherche présentés dans cet article ont été élaborés dans le contexte d'un projet *Sinergia* financé par le Fonds national de recherche scientifique sur « La transformation des savoirs scolaires depuis 1830 » en collaboration entre les Universités de Zurich et de Genève et des Hautes écoles pédagogiques de la Suisse nord-occidentale, du Tessin et de Zurich. Les sous-projets à l'Université de Genève et à la HEP FHNW analysent entre autre le développement des savoirs dans les disciplines « Deutsch » et « Français » à travers les plans d'études, les moyens d'enseignement et les revues des enseignants.

⁶ A ces deux s'ajoute l'aire culturelle italophone que nous n'abordons pas ici (voir Sahlfeld ici même pour la lecture ; on y trouve d'autres références bibliographiques). L'aire romanche fonctionne selon une toute autre logique puisqu'il n'y a pas de langue nationale lui correspondant, ce qui pose en tout autres termes le problème de la langue, de sa norme, de ses références littéraires.

⁷ Nous ne mettons pas Helbling (1994) dans la présente liste : certes, elle fournit une liste intéressante d'ouvrages, mais son regard n'est pas du tout didactique et disciplinaire ; elle utilise les livres de lecture pour une démonstration essentiellement sociologique et historique concernant les représentations sociales qu'elle suppose présentes dans les livres.

⁸ Il serait tentant d'ajouter une troisième histoire, certes plus éloignée, mais néanmoins comparable : celle des USA dont Popkewitz, se basant sur Applebee (1974), dit : « By the end of the nineteenth century, the role of English as a school subject was clarified in a manner that still holds good today » (1988, p. 899).

décrites dans l'ordre qui correspond selon l'auteur à la chronologie approximative de leur apparition. Si on laisse de côté la traduction latine et le catéchisme, l'enseignement est d'abord, suivant en cela Comenius, « Muttersprachschule » [école de la langue maternelle], à savoir de fait enseignement des choses à travers les mots : enseigner la langue équivaut à enseigner les choses. Puis apparaît la nécessité de former à l'écriture : « Stilbildung » [formation du style] soutenue par la production de chrestomathies, anthologies de textes choisis parmi des œuvres d'auteurs réputés classiques à des fins d'enseignement.⁹ Suivant le courant d'une vague de production d'écrits moralistes dans la société, au 18^e siècle Rochow introduit le « Schulbuch » [livre d'école] comme moyen d'éduquer moralement, non pas dans une veine religieuse étroite, mais inspiré de la philanthropie nourrie des Lumières, visant à permettre aux ouvriers et paysans un travail dans les champs plus éclairés (voir l'excellente analyse de cette « Volksaufklärung » [apport des Lumières] par Kämper-van den Boogaart, 2010).

C'est la conception de l'enseignement comme « Denkschulung » [formation de la pensée] qui permet, dans la première moitié du 19^e siècle, de fonder l'enseignement de l'allemand comme « Fach » [matière ou discipline] en lui donnant un objet propre. Les représentants de cette approche – l'exemple le plus connu est Karl Ferdinand Becker – considèrent que la langue est un organisme, une entité organisée fonctionnellement. La langue comme « organisme » est analysée pour découvrir la logique, la pensée sous-jacente à la langue : c'est une « Sprachdenklehre » [enseignement de la pensée à travers la langue] (Vesper, 1980, surtout p. 174s). Cet objet propre de la discipline est ensuite élargi par l'entrée de la « Bildung durch Dichtung » [éducation/formation par la poésie/littérature] dont les représentants décisifs sont Hiecke pour le gymnase (1842) et Wackernagel (1843) pour l'école élémentaire (surtout en Allemagne, mais pour une brève période aussi en Suisse alémanique). On voit ici s'entrechoquer deux dimensions : l'une qui est l'étude de la littérature comme objet de connaissance participant à la *Bildung* humaniste et esthétique ; l'autre qui constitue une continuation, sous d'autres formes, de l'éducation morale en tant que « Gesinnungsbildung » [formation de l'attitude], comme formation d'attitudes, d'une mentalité. S'ajoute finalement un dernier filon, qui met la discipline au service de la nation, non plus comme partie d'un universel cher à Herder ou Humboldt, mais de la nation, en promouvant une éducation qui peut se baser sur la découverte par les romantiques de la « Volksdichtung » : « Nationalliteratur statt Weltliteratur » [littérature nationale à la place de la littérature mondiale] résume Frank.

Chervel (2006) d'un autre côté écrit l'histoire de la discipline « Français » d'une toute autre manière. Il part de la question : « Enseigner le français, est-ce possible ? » Et la réponse sera bien sûr « oui ». Pour comprendre comment cette réponse est rendue possible, Chervel décrit, comment, étant donné la dominance du latin et des humanités au niveau du secondaire, longtemps il paraît impossible d'« enseigner le français par le français » (p. 60). Il n'y a pas de méthodes pour le faire. Il faut donc les inventer et construire en même temps l'objet de l'enseignement du français. Il faut également enseigner le français à tous les petits français à l'école primaire : non seulement la lecture, mais aussi l'écriture, l'orthographe, la composition. C'est le nouveau concept de « culture générale » remplaçant les humanités au secondaire et définissant le sens général de l'enseignement du français au primaire qui le permet :

[Leur] bouleversement n'avait un sens que si, en quelques années, on parvenait à reconstruire autour du français une pédagogie nouvelle, un ensemble de didactiques mêlant de nouveaux exercices à de profonds changements dans les programmes des auteurs ; et au total une formation de l'individu dont la qualité fût équivalente à celle de la formation humaniste. Il fallait en particulier inventer autour des textes français qui allaient s'installer au centre de la pédagogie nouvelle des types d'exercices, des formes de réflexion collective, des modalités d'exploitation qui remplaceraient les formules périmées du modèle ancien. (p. 65)

La *culture générale* proclamée par Ferry notamment en était la pierre de touche, Ferry qui déclarait en 1880 devant les inspecteurs scolaires du primaire : « Aussi, Messieurs, ce que nous vous demandons à tous, c'est de nous faire des hommes avant de nous faire des grammairiens. Développez donc de préférence chez vos élèves la culture générale. » (cité par Chervel, 2006, p. 65). Le livre de Chervel montre donc comment, au courant du 19^e siècle, les différents exercices et contenus se construisent pour former, au tournant du 19^e

⁹ En Suisse alémanique, les livres de lecture qui contiennent des textes d'auteurs classiques ne sont guère répandus, même si le « Deutsche Lesebuch » de Wackerlagel a apparemment été utilisé par quelques enseignants. Les textes ont été considérés comme trop difficiles et trop éloignés de l'enfant. Les textes narratifs ont en général été rédigés par les auteurs eux-mêmes des livres de lecture.

au 20^e siècle, la nouvelle discipline « Français ». Chervel ne présente cependant pas d'image globale qui montrerait la discipline comme un tout. Sont décrits, comme des écheveaux les uns à côté des autres, les différentes parties qui la constituent : l'orthographe et l'apprentissage de la lecture ainsi que leur scolarisation croissante, l'orthographe prenant une place particulièrement grande ; la grammaire et son succès fulgurant ; l'importance de la parole des élèves, valorisée notamment grâce au père Girard de Fribourg qui insiste sur son développement ; les auteurs classiques et leur scolarisation jusqu'à l'explication du texte ; le résumé ; la composition et l'histoire littéraire. Si on analyse l'un des textes les plus explicites consacrés à la transformation de la branche « Français » en discipline, celui de Savatovsky (1995 ; voir aussi Boutan, 1996), on observe une même orientation qui met au centre exercices et contenus, analysés à partir des rapports d'inspecteurs, des manuels, des prescriptions, des travaux des élèves.

De toute évidence, il y a deux manières différentes de raconter l'histoire de la discipline que désignent pourtant les mêmes noms : langue maternelle ou *Muttersprache* ; ou tout court le nom de la langue enseignée : « Français » et « Deutsch ». Ces différences apparaissent à au moins deux niveaux :

- Le premier a trait à la manière de décrire la discipline ; tout se passe comme si ses composantes et leur unité globale, leurs interrelations pour former « l'esprit » par la transmission de la culture générale étaient au cœur de la narration française. Autrement dit, ce sont les dispositifs didactiques dans un sens large, décrits en détail, qui priment. On trouve relativement peu de réflexions sur les finalités qui sont quasiment incluses en eux, les finalités étant pour l'essentiel internes à la discipline (par exemple l'orthographe, finalité de la grammaire). Dans la narration allemande, les analyses portent essentiellement sur les finalités qui sous-tendent les dispositifs, qui eux sont très peu explicités, et, plus encore, les contenus. Tout se passe comme si la préoccupation « idéologique » primait : « formation du style », « éducation morale », « éducation de la pensée » sont les titres de chapitres chez Frank.
- L'autre différence concerne la temporalité : à en croire Frank, la discipline scolaire « Deutsch » aurait son fondement et existerait dès qu'elle a un objet propre, en l'occurrence sous forme de la « Sprachdenklehre » de Becker et de ses interprètes. La discipline « existerait » donc depuis environ 1830. Certes, il y a ensuite superposition d'autres finalités qui complexifient la discipline, mais fondamentalement, elle serait constituée. Quant à la narration proposée par Chervel pour le français, il n'y a pas UN objet qui permettrait de fonder la discipline. C'est précisément la configuration multiple de la discipline, ses nombreux domaines et contenus ainsi que les finalités parfois contradictoires qui la définissent. Il en découle une périodisation différente, plus tardive : plutôt fin du 19^e.

Des questions de recherche comparatistes

Un vaste champ de recherche s'ouvre ainsi dont nous définissons quelques contours dans le présent texte. Nous centrant dans ce texte sur l'école primaire des cycles aujourd'hui dits moyen et supérieur, nous allons explorer trois domaines :

- genèse de la langue première comme discipline dans les deux régions linguistiques de Suisse, et ce dans une perspective comparative ;
- périodes de l'évolution de la discipline ;
- possibles différences entre les deux régions linguistiques à travers les sous-domaines de la grammaire, de la lecture et de l'écriture.

Sur la base d'un corpus systématiquement constitué des plans d'études et, plus partiellement, de manuels scolaires (livres de lecture et grammaire) ainsi que de discours relatifs à la constitution de la discipline « langue première » dans des revues professionnelles d'enseignants¹⁰, nous décrivons la discipline de deux points de vue, en observant toujours les deux régions linguistiques. Nous nous intéressons d'une part la place et l'importance de la discipline dédiée à la langue première. Cette analyse de l'ordre « externe » est complétée d'autre part par celle de l'ordre « interne » ayant trait à l'organisation des savoirs scolaires de la

¹⁰ La présente synthèse se base notamment sur les travaux des cosignataires du présent texte et qui signent des contributions dans le présent volume. Ces travaux sont par ailleurs le reflet de travaux de thèses déjà soutenues (Monnier, 2015 ; Tinembart, 2015) ou en voie d'achèvement : sur l'histoire de l'enseignement de la grammaire en Suisse romande (Darne) et en Suisse alémanique (Nänny) ; sur l'histoire de l'enseignement de l'écriture (Furger).

discipline : le contenu et les capacités abordés, leur structuration, leur poids et leur progression, les modes de leur transmission. Cette deuxième analyse se base avant tout sur les manuels.

De la genèse de la discipline dans deux régions linguistiques contrastées en Suisse

Voici, brièvement, deux descriptions de la genèse de la discipline en Suisse allemande et en Suisse romande : mêmes, semblables, différentes ?

Suisse alémanique : un enseignement de la langue comme enseignement global – pensée et langage au cœur des préoccupations

En Suisse alémanique, l'enseignement de la langue première, jusque vers le dernier tiers du 19^e siècle, a plusieurs appellations dans les différents documents officiels, notamment « Sprachlehre » [enseignement de la langue] (Lehrplan Stadt Zürich, 1847) et « Sprachfach » [branche langue] (Lehrplan Aargau, 1862). Il a une fonction particulière dans le système scolaire : les capacités scripturales transmises dans le cadre de cette structure (lire et écrire) constituent des éléments nodaux du savoir scolaire.

Dans le canton d'Argovie, la branche elle-même est organisée de manière très hétérogène aux yeux d'aujourd'hui : elle est faite d'exercices d'intuition [Anschauung], d'expression orale, de lecture, d'écriture, de langue et de mémorisation. La grammaire notamment joue un rôle important puisqu'elle est considérée comme l'équivalent langagier de la logique. Les contenus de l'enseignement de la langue proviennent de l'histoire, de la géographie et des sciences. Ceci justifie les dotations horaires très élevées : environ la moitié de toutes les heures scolaires lui sont consacrées dans le canton d'Argovie durant le 19^e siècle. Elle se réduit à un tiers à l'école primaire supérieure en faveur de 4 heures de *Realien*. Ce qui dans d'autres cantons est déjà réparti en plusieurs disciplines est compris en Argovie comme une discipline, respectivement un groupement de disciplines jusque dans les années 1960. Conformément à cette idée d'enseignement global, c'est l'enseignant qui décide comment répartir les heures. La discipline est donc extrêmement hétérogène pendant une longue période.

Dans les plans d'études du canton d'Argovie au 19^e siècle, la discipline est organisée de manière très hétérogène dans les écoles communales. Elle comprend des exercices pour l'intuition, la mémorisation, l'expression orale, la lecture, l'écriture et la pensée. Les plans donnent aussi des indications explicites concernant les contenus à traiter dans cette « discipline » : « 1. Erzählungen, vorzugsweise geschichtlichen Inhalts: a) Bibelgeschichtliche Zusammenfassungen. b) Aus der Schweizergeschichte. c) Bearbeitung der Gleichnisse. 2. Beschreibungen, vorzugsweise geographische und naturhistorische » [1. Récits avec des contenus historiques a) résumés d'histoires bibliques, b) de l'histoire suisse, c) traitement de paraboles. 2. Descriptions, de préférence géographiques et des sciences de la nature] (Lehrplan für die Gemeindeschulen des Kantons Aargau 1862). La grammaire aussi jouait un rôle important, puisque, sous le concept de « Sprachdenklehre » [enseignement de la pensée par la langue], elle était considérée comme « un enseignement de la langue à travers lequel on apprend à penser justement et un enseignement de la pensée à travers lequel on apprend à parler justement » (Wurst 1843: VIII f.). Les contenus des textes utilisés dans l'enseignement de la langue proviennent de l'histoire, de la géographie et des sciences naturelles. Cette compréhension très large de l'enseignement de la langue justifiait une dotation horaire très élevée : à peu près la moitié de toutes les heures étaient dédiée à cette discipline de la langue et de la pensée. À l'école primaire supérieur elle se réduisait au profit d'une discipline de quatre heures appelée « Realien ». Le canon des disciplines est un peu plus différencié dans les écoles dites de formation continue et les filières pré-gymnasiales dès 1866. Les disciplines dites « réelles » sont distinguées en « histoire », « géographie », « sciences naturelles » (à côté de « calcul », « géométrie », « compatibilité », etc.). L'enseignement de la langue comme enseignement globale était donc conçu surtout pour la formation générale des enfants du peuple. Ce qui dans d'autres cantons est différencié en plusieurs disciplines déjà à l'école primaire, est compris comme une seule discipline jusque dans les années 1960 en Argovie. Dans le sens d'un enseignement global, c'était aux enseignants de distribuer le temps sur les différents domaines disciplinaires.

La situation se présente un peu différemment dans le canton de Zurich – et dans une forme moins explicite dans le canton de Schwyz. Dans le plan d'études zurichois de 1847, la branche « Deutsche Sprache » est distinguée des branches « Realien » à partir de la troisième année scolaire. Ces dernières remplacent le « Anschauungunterricht » [enseignement intuitif] de l'école élémentaire. En tout, dix branches sont distin-

guées du point de vue conceptuel, mais aussi méthodique et du point de vue du contenu : religion, langue allemande, calcul, géographie, histoire, calligraphie, dessin, chant, géométrie, histoire de la nature. En première année, l'enseignement de la langue comprend : 1. Exercices de parole qui « guident l'élève, mise à part la formation de l'organe, vers la pensée et le rendent apte à représenter ce qui est pensé par la parole en phrases simples » (p. 6). 2. Exercices d'écriture ne comprenant cependant que l'orthographe. 3. Exercices de calligraphie. 4. Lecture qui aborde « des pièces [...] de prose et de poésie faciles à comprendre » (p. 7). Le plan d'études zurichois de 1861 est tout à fait semblable. Le « Sprachunterricht », comme la branche est dorénavant appelée, comprend des exercices de pensée et de parole, de lecture et d'écriture, de lecture et d'explication, d'étude de la langue et d'expression écrite. A côté de cela se trouve une branche à part « realistische Belehrungen » [enseignement réaliste] dans laquelle, à partir de la troisième année, on enseigne « de la géographie », « de l'histoire », « de la science ». Dans les degrés supérieurs on voit plus clairement encore la structure de l'enseignement moderne de la langue, comme le montre la citation suivante :

Dans l'école réelle et l'école complémentaire, l'enseignement de la langue se divise en trois orientations : lire et expliquer, étude de la langue et expression écrite. Il est supposé que les exercices particuliers de pensée et de parole de l'école élémentaire sont réalisés soigneusement, sans prescription d'exercices particuliers, en partie dans l'enseignement scolaire global, en partie surtout aussi lors du traitement des branches réelles et lors de la préparation des exercices d'expression écrite, surtout aussi par l'usage de la langue écrite [c'est-à-dire langue standard à l'oral] de la part de l'enseignant et des élèves. (p. 10)

Si donc l'exemple zurichois montre une évolution assez rapide vers une conception « classique » de la discipline durant la deuxième moitié du 19^e siècle, l'exemple argovien montre qu'il peut aussi y avoir des inerties importantes que seul le contexte plus général permet de comprendre, en l'occurrence l'idée d'un « Gesamtunterricht » - surtout à l'école élémentaire et dans l'école primaire supérieure – qui inclut des éléments normalement séparés. Mais cette évolution semble plutôt constituer une exception. L'unité de la discipline comprend dorénavant, depuis le dernier tiers du 19^e siècle, lire et expliquer (y compris la littérature), l'analyse de la langue (Sprachlehre) et la composition.

Suisse romande : la composition comme moteur de l'unification de la discipline

L'analyse de l'ensemble des lois et règlements scolaires ainsi que d'une sélection de programmes et plans d'études pour l'enseignement primaire élaborés dans trois cantons romands (Fribourg, Genève, Vaud) a permis de mettre en évidence que le processus de construction disciplinaire du français se met en place selon des phases de développement similaires, mais avec des temporalités différentes, le canton de Vaud étant parfois plus précoce que ses deux voisins. Le français se constitue donc progressivement en discipline au cours du 19^e siècle, ce à partir d'une formule d'enseignements partiels comportant la lecture d'une part, la grammaire et l'orthographe de l'autre. Révélateurs de l'inexistence d'un dispositif disciplinaire, les textes législatifs de la première moitié du 19^e siècle désignent ces enseignements sous la dénomination d'« objets d'enseignement », le terme « branche » n'apparaissant pas dans les documents officiels avant le dernier tiers du 19^e siècle. A partir de la fin des années 1840, les objets et exercices relatifs à l'enseignement de la langue se diversifient et se structurent peu à peu en composantes (grammaire, vocabulaire, orthographe, composition, élocution). La fin du 19^e siècle voit l'unification de ces composantes et de la lecture au sein d'une discipline unique.

Le processus de diversification et regroupement qui vient d'être évoqué se caractérise par l'apparition de nouveaux objets d'enseignement et exercices que nous allons illustrer ici à partir du cas genevois, le processus étant similaire dans les deux autres cantons. On observe tout d'abord, dans la loi générale sur l'instruction publique de 1848, l'apparition des « éléments de la langue française » dans la liste des objets d'enseignement obligatoires. Cela se traduit, dans le programme de 1854, par la présence d'un ensemble appelé « langue française » qui regroupe sans distinction ni classement un ensemble de notions diverses relevant majoritairement de la grammaire et de l'orthographe, avec toutefois aussi des contenus relatifs au vocabulaire et à la rédaction (« exercices élémentaires de rédaction » pour le dernier degré du primaire uniquement). Les programmes suivants voient l'augmentation de la part relative au vocabulaire et à la rédaction, même si les contenus dédiés à l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe restent majoritaires. On voit par exemple mentionnés de « petits exercices d'invention oraux ou écrits » dès le deuxième degré (programme de 1875). La rédaction s'étend peu à peu à tout le primaire dans une progression qui va

de la construction de ce que l'on nommerait aujourd'hui des groupes nominaux vers celle de phrases puis de textes au dernier degré du primaire. L'analyse des programmes du dernier tiers du siècle révèle une forte connexion entre enseignement de la rédaction et enseignement grammatical d'une part – la rédaction débute par la composition de propositions simples, objet proprement grammatical – et enseignement de la composition avec la lecture d'autre part, cette dernière proposant des modèles que l'élève est invité à reproduire et imiter pour parvenir *in fine* à produire des textes personnels.

Parallèlement à ce qui se passe du côté de l'ensemble « langue française », on note l'apparition, à partir du dernier tiers du 19^e siècle, de la leçon de choses, tout d'abord sous forme d'« entretiens familiers » apparaissant en tête des programmes et déconnectés des autres branches d'enseignement, puis intégrés à la discipline « langue maternelle » (désignation en usage jusque dans les années 1970). La lecture est, elle, augmentée de la récitation. Le processus de constitution du « français » en discipline s'achève avec l'unification de la lecture à l'ensemble des composantes regroupées sous l'intitulé « langue française », le tout formant un seul dispositif poursuivant des finalités communes. Pour le canton de Genève, cette unification se met en place à la fin des années 1880 : dans le programme de 1889, la « langue maternelle » apparaît comme un tout articulé autour de 3 ensembles : la leçon de choses (qui disparaîtra dans les années 1920) ; la lecture et la récitation ; la grammaire, le vocabulaire et la rédaction. L'importance grandissante donnée à la composition à partir des années 1860-1870 (mais déjà impulsée dès la loi de 1846 dans le canton de Vaud) est, de notre point de vue, l'un des facteurs de l'unification des différentes composantes du « français » en une seule discipline. En effet, dans les programmes et plans d'études, l'enseignement de la composition est à la fois lié à l'enseignement de la grammaire et à celui de la lecture : les explications, les comptes rendus de lecture et les analyses grammaticales permettent aux élèves d'identifier les caractéristiques des textes étudiés, qui servent ainsi de modèle pour leurs propres compositions.

Pour le secondaire, les plans d'études édités chaque année dans chaque institution à Genève notamment, font état également d'une institutionnalisation progressive de la discipline français qui se met en place d'abord au secondaire inférieur avec l'instauration des classes françaises au collège dès 1836, puis monte au secondaire supérieur dès 1886, en remplacement du cours de rhétorique et de littérature qui disparaît des programmes. Celle-ci s'organise sur les mêmes composantes qu'au primaire, mais dans des proportions différentes : la composition et la littérature prennent dans la division inférieure du secondaire une importance plus grande, l'emportant sur le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison, pour devenir au niveau gymnasial les deux domaines principaux du français.

En résumé, nous disposons d'un corps d'études qui permet d'affirmer qu'en Suisse romande le français se constitue comme discipline – sans que le terme n'apparaisse cependant dans les documents officiels qui privilégient l'appellation de « cours » ou « branches » – dans le courant du 19^e siècle pour se stabiliser une première fois vers le dernier tiers du siècle dans un dispositif qui va durer longtemps et qui marque aujourd'hui encore les pratiques dominantes en classe. Ce dispositif subit certes de nombreuses mises en question et évolue, notamment sous l'impulsion importante de l'Education nouvelle après la Première Guerre mondiale au primaire, mais il n'est pas mis en cause dans ses fondements mêmes jusque dans les années 60.

Mêmes, semblables, différents ?

A la lecture de ces deux narrations, on est d'abord frappé par une évolution semblable des deux disciplines « langue première » qu'on peut décrire par quatre caractéristiques :

- une temporalité semblable ;
- une séparation progressive de celle-ci avec les autres disciplines (disparition des « Realien » ou des « leçons de choses ») ;
- un « ordre interne » de la discipline avec les mêmes composantes ;
- des composantes qui incarnent des finalités multiples qui sont à l'origine de la discipline, causes de « l'incomplétude », du caractère improbable de la discipline.

Les descriptions que nous affinerons plus bas laissent cependant déjà entrevoir des différences. Du côté suisse alémanique, l'insistance sur les exercices de pensée et de parole n'a pas d'équivalent de l'autre côté de la frontière linguistique. Inversement, si du côté suisse romand la composition peut être considérée comme moteur de l'unification de la discipline, moyen terme entre grammaire et lecture, elle ne semble pas

jouer le même rôle central outre-Sarine. En Suisse alémanique, la rédaction n'avait pas cette fonction, bien qu'il soit aussi étroitement liée à la grammaire et à la lecture au 19^e siècle (voir l'article de Furger et Nänny dans le présent volume). Ecrire servait avant tout à développer la capacité à une pensée autonome dans toutes les disciplines.

Deux césures ouvrant deux périodes semblables dans les deux régions

La consolidation de la discipline « langue maternelle », son succès même qui aboutit à une augmentation générale du niveau de formation de la population, mais aussi l'augmentation du niveau de formation des enseignants, permettant et nécessitant même une transformation de certaines dimensions du dispositif didactique classique mis en place au courant du 19^e et 20^e siècles. Il semble possible de distinguer deux césures, communes aux deux régions. La première réaménage la discipline, tandis que la deuxième la reconfigure.

La phase de la critique et du réaménagement

La première césure commence à apparaître, encore marginalement, au tournant du siècle, pour se propager et prendre toute sa force après la Première Guerre mondiale. Elle se manifeste dans tout l'espace culturel occidental dans la foulée notamment du développement de grands centres urbains et d'un développement économique puissant. Dans ce contexte, le savoir scolaire et sa structure qui se sont formés jusqu'à la fin du 19^e siècle sont mis en question et critiqués. Centration sur l'élève, activité autonome de l'individu sont des slogans souvent utilisés qui font référence à des évolutions dans des sciences comme la pédologie et la psychologie. Ce n'est qu'à partir des années 1920 que les propositions de la *Reformpädagogik* ou de l'Ecole active transforment profondément l'enseignement, d'autant que, en Suisse romande par exemple, la Société pédagogique romande (SPR) adopte officiellement leur principes. Comment cette évolution affecte-t-elle la discipline de la langue maternelle ?

Prenons l'exemple de l'enseignement de la composition, du « Aufsatz », dans la discipline « Deutsch ». Jusqu'à présent, les méthodes principales étaient l'imitation des modèles et le canevas, comme nous l'avons vu. Avec la référence à la *Reformpädagogik* ou l'Ecole active, l'écriture et son enseignement se transforment en direction d'une activité de créativité. On trouve ainsi, dans la revue *Schweizer Schule*, cette observation qui représente bien l'orientation nouvelle, même si cette dernière ne s'impose pas de manière ni absolue, ni générale, ni radicale :

La composition veut être vivante, doit l'être. Elle le devient seulement, si celui qui l'écrit, l'élève, peut exprimer son sentiment. Ceci lui est la plupart du temps impossible dans la composition rigide selon un canevas [gebundener Aufsatz]. Ici, l'enfant doit reproduire les mots et les pensées de son enseignant, souvent même une composition modèle de mauvais goût. Combien ce travail est-il froid en comparaison avec une "compositionnette" pure, naturelle, pleine de vie d'un enfant. La joie, à laquelle aspire l'enfant assoiffé, lui est fourni dans la composition libre. (Giger, 1922, p. 71)

On peut observer une transformation analogue du côté de la Suisse romande pour la discipline « Français ». Au niveau de l'enseignement de la composition dans l'enseignement primaire, le changement principal réside dans le fait que la « subjectivité » de l'élève est fortement valorisée, du moins dans les discours et dans les mises en situation proposées. La tendance générale : donner à l'élève un espace de liberté d'expression. Il faut que l'élève exprime « des sentiments simples : joie, tristesse, inquiétude, tels qu'il est susceptible de les éprouver » (Juncker, 1910, p. 84). Lors de son congrès de 1932, la SPR publie un texte qui promeut une nouvelle manière de faire écrire les élèves, laquelle connaîtra un succès durable :

Pénétrer dans le monde si particulier de l'enfant n'est pas toujours chose aisée. Nos écoliers aiment l'action, la vie [...]. Ne lui proposons donc plus de parler de la neige, de décrire un chat ou un chien ou son petit frère, mais demandons-lui ce qu'il a pu voir quand la neige tombe, quand Minet joue avec un peloton de laine, quand Médor ronge un os ou quand son petit frère mange sa bouillie. (Jacot, 1932, p. 134)

Des deux côtés de la frontière linguistique, on constate donc en même temps un mouvement de rupture et de continuité par rapport aux pratiques antérieures : rupture par le fait qu'on abandonne la vision de l'écriture comme imitation et qu'on prend, à l'école primaire, le vécu de l'enfant comme point de départ ; continuité par le fait que les genres utilitaires restent exclus de l'école, que la visée littéraire reste importante et

tend même à devenir dominante. Continuité surtout par le fait que l'écriture est conçue comme représentation du réel sans dimension communicationnelle.

Regardons les effets de la critique par la « Reformpädagogik » ou l'Ecole active à propos d'une autre composante de l'enseignement de la langue première : la lecture. La première génération de livres de lecture dans tous les cantons, des deux côtés de la frontière linguistique, assume une double fonction que résumait parfaitement les auteurs du premier ouvrage utilisé dans les cantons de Genève et de Vaud : « Un livre de lecture doit être, avant tout, un *livre d'étude*; c'est l'encyclopédie de l'enseignement primaire » (p. 3), mais il constitue également, disent-ils, une « chrestomathie [qui] présente des modèles de tous les genres littéraires » (Dussaud & Gavard, 1871, p. 7). On trouve les mêmes caractéristiques dans les livres de lecture fribourgeois, argoviens et schwytois, la fonction des textes dans les livres de lecture étant moins orientée vers la formation du style que vers celle de l'attitude, vers une éducation morale et éthique (voir à ce propos Edelman dans la *Schweizerische Lehrerzeitung*, 1899, 201–204).

Durant la deuxième période, un immense changement s'opère. Le livre de lecture devient le livre d'une seule discipline, le « français langue maternelle ». Ce qui constitue la caractéristique commune des livres de la deuxième génération est la référence à la « littérature ».¹¹ En Suisse alémanique, il s'agit toujours de textes avant tout narratifs des auteurs de manuels qui visent avant tout une éducation morale et nationale. Les thématiques dominantes restent cependant dans les deux régions la nature, les Alpes, les pays, des portraits de héros suisses, mais de plus en plus aussi des histoires d'enfant, issues d'une littérature pour enfants qui prend une place de plus en plus grande.

Pour l'enseignement de la grammaire, on note des changements de deux côtés de la frontière linguistique. Dans les deux cas, les notions restent en grande partie inchangées ; on note l'entrée de l'oral comme référence : d'un côté notamment des réflexions sur le dialecte suisse allemand dans certaines grammaires, celles de Von Greyerz (1900), particulièrement ouvert aux tendances modernes ; de l'autre, Atzenwiler (1933) propose une approche novatrice, en initiant les activités grammaticales à partir d'une activité orale. En même temps il semble que les deux disciplines « Français » et « Deutsch » évoluent de façon particulière : on assiste à une autonomisation de l'enseignement de la grammaire par rapport à la composition du côté Suisse alémanique qui se manifeste notamment par le fait que la « Wortlehre » précède dorénavant la « Satzlehre » (comme par exemple la « Deutsche Grammatik » de Utzinger), même si dans les discours des journaux professionnels l'enseignement de la grammaire est toujours justifiée par le fait qu'à côté de la pensée il forme aussi la capacité d'expression par écrit. Du côté suisse romand : sur le plan didactique, la première moitié du 20^e siècle est marquée par des innovations, au niveau de la démarche d'enseignement notamment. Le premier manuel intercantonal pour l'enseignement de la langue (Vignier, 1916) propose ainsi une démarche profondément inductive, démarche parfois ébauchée mais jamais formalisée dans les manuels du 19^e siècle.

Phase de la reconfiguration

La troisième phase commence à partir des années 1960 et 1970 et se traduit par une transformation des contenus et orientations de la discipline. Cette transformation survient dans le cadre des réformes scolaires liées à la profonde réorganisation du système scolaire en vue, d'une part, d'une « démocratisation » des études qui se traduit notamment par la généralisation de la mixité à l'ensemble du système scolaire (Hofstetter & Monnier, 2015), d'autre part d'une plus systématique « qualification » de la population, répondant à des transformations fondamentales de l'économie par le passage à une « tertiarisation » orientée vers les services (banques, assurances, etc.)¹².

¹¹ Notons qu'aussi bien en Suisse romande qu'en Suisse alémanique, comme d'ailleurs en France (Chartier, 2007) et en Allemagne (Frank, 1973), le principe même d'un livre de lecture était mis en cause pour le remplacer par des « vrais » livres, comme en témoigne par exemple cette citation, tirée de la *Schweizerische Lehrerzeitung*: « Les analyses ont démontré qu'un livre de lecture ne peut pas satisfaire entièrement à ses fonctions et peut être remplacé par quelque chose de mieux, des œuvres complètes de la littérature de jeunesse. » (p. 89)

¹² De tels besoins de l'économie, de l'Etat et des institutions juridiques existaient aussi au 19^e siècle, ce qui avait entre autre pour effet que ce n'était plus seulement la lecture, mais aussi l'écriture qui était enseignée (voir Messerli, 2002, et Büttner, 2015), y compris la rédaction de lettres de commerce, de contrats et la comptabilité, surtout dans des classes 6 à 8 de l'école primaire (voir R. Brunner «Die Aufsatzübungen in der Volksschule», 1887).

Ces réformes remettent en question la configuration classique de la discipline « Français ». Du point de vue de la conception théorique fondamentale de l'enseignement, il est proposé de passer d'une conception représentationnelle de la langue qui voit cette dernière exclusivement comme outil de représentation du réel ou de la pensée, à une conception communicationnelle : « Apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer » dit-on alors couramment. L'accent mis sur la pédagogie de la communication constitue un levier pour la mise en pratique d'une diversité d'activités langagières présentes dans les pratiques sociales. Les prescriptions prévoient que des types de textes diversifiés, correspondant à des situations de communications variées soient produits, et ce aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. En Suisse romande, l'adoption de l'approche communicationnelle est étroitement liée à la parution de *Maîtrise du Français* (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979) qui apporte des modifications notamment pour ce qui a trait à l'enseignement grammatical en intégrant les apports du structuralisme et de la grammaire générative. La manière de décrire la phrase et ses composantes est entièrement révisée et des modalités d'analyses formelles, faisant référence à des opérations linguistiques, sont introduites.

On trouve un changement tout à fait similaire du côté suisse alémanique. Prenons l'exemple de l'écriture. Dans les années 70, dans le contexte du tournant communicatif, le concept de la composition orientée vers un destinataire s'impose de plus en plus. Ce concept est basé aussi sur une didactique qui se focalise plus fortement sur l'oralité. On trouve également des changements majeurs dans l'enseignement de la grammaire dès les années 1960 grâce à un rapprochement entre enseignement de l'allemand et sciences du langage (voir Glinz, 1993). On revoit fondamentalement par exemple la classification des mots et on utilise des « grammatische Proben » [tests grammaticaux] pour déterminer les parties de la phrase, tests qui sont intégrés dans de nombreux moyens d'enseignement (Glinz, 1972–1980, *Schweizer Sprachbuch*). L'idée générale : les élèves ne doivent pas seulement acquérir un savoir déclaratif concernant la structure de la langue, mais doivent pouvoir construire les catégories des mots et les composantes de la phrase par l'application de tests (des opérations linguistiques).

Quant à la lecture, aussi bien en allemand qu'en français, mise à part la forme matérielle – livres plus grands, richement illustrés – trois évolutions marquent cette phase : a) renforcement de la littérature de jeunesse au détriment des auteurs plus classiques et d'histoire morales ; aussi internationalisation des auteurs ; b) changement des thématiques avec un affaiblissement de références qu'on pourrait nommer identitaires au canton, à la région, à la Confédération, au profit de problématiques sociales, individuelles et de textes ludiques, de distraction ; c) tendance à varier davantage les genres de textes.

Des périodes parallèles dans les deux régions

Les quelques éléments rapidement esquissés permettent de conclure que la consolidation de la discipline durant la deuxième moitié du 19^e siècle est suivie de deux périodes dans lesquelles des transformations importantes s'opèrent des deux côtés de la frontière linguistique : une première qui voit une orientation de l'enseignement vers des dimensions plus individuelles et subjectives, sans que la substance notionnelle de la discipline soit fondamentalement touchée ; une deuxième, marquée par une réorientation plus profonde vers des dimensions communicatives et l'apport de nouvelles notions, notamment dans le domaine de l'analyse de la langue.

Cette concordance quant à la temporalité et les grandes phases dans les deux régions analysées signifie-t-elle pour autant une identité des contenus et finalités de l'enseignement de la langue première, ce qui serait contraire aux hypothèses que nous avons faites en introduction ?

De possibles différences : quelques sondages provisoires

Faisons donc un pas de plus et observons plus en détail, dans la structure d'ordre interne [Ordnungsstruktur], les disciplines et leurs finalités telles qu'elles se construisent et se pratiquent des deux côtés de la frontière linguistique. Nous le faisons ici à titre exploratoire en recueillant des indices qui permettent de circonscrire des possibles différences entre les deux cultures quant à la construction du rapport à la langue. Nous abordons pour ce faire brièvement trois domaines de l'enseignement de la langue première : la lecture, la grammaire et l'écriture.

La lecture : deux modèles dominants contrastés

Une analyse systématique¹³ des livres de lecture dans les trois périodes de trois cantons suisse romands et suisse alémaniques permet de montrer, à l'intérieur d'une tendance commune dans l'évolution, des accents différents que mettent les auteurs et éditeurs des deux régions. Malgré des variations appréciables entre cantons, il semble possible de contraster les deux régions comparées, Suisse romande et Suisse alémanique. L'approche en Suisse romande semble correspondre plutôt à un « modèle culturel de la lecture littéraire » (Chartier, 2007) et celle de la Suisse alémanique à un modèle décrit par Helmers (1970) comme *Le-sebuch im Dienst einer bürgerlichen Gesinnungsbildung* [Le livre de lecture a service d'une formation d'une mentalité citoyenne/bourgeoise]. Aucune des deux approches n'est pure, bien entendu, les deux comprenant toujours aussi des éléments de l'autre modèle et, chacune, des éléments de moralisation, à savoir ce que Chartier (2007) appelle le modèle éducatif de lecture moralisante.

Plusieurs indicateurs permettent de faire cette interprétation. Dans les livres de lecture romands, la référence à la littérature est souvent présente. La lecture dite « explicitée » qui vise la bonne facture du texte et non pas seulement son contenu est régulièrement mentionnée dans les programmes et dans les préfaces des livres ; on parle souvent de « choix de textes littéraires ». Les textes choisis proviennent plus régulièrement de ce qu'on pourrait appeler la « Hochliteratur », littérature des classiques au sens large du terme (qui s'oppose à la « Unterhaltungsliteratur » et à la « Trivalliteratur » et qu'en français on désigne parfois par le terme « paralittérature »). Mais surtout, la référence aux genres littéraires est constante, même si elle ne domine pas dans tous les livres, notamment de la deuxième période. La forme textuelle constitue donc, dans l'organisation même des textes, un critère essentiel qui à la fois guide le choix des textes et aussi la lecture par la classe. Jamais, dans les livres suisses alémaniques, ne trouve-t-on une organisation par genres. Elle est toujours exclusivement thématique.

La grammaire : d'une visée semblable en passant par une différenciation vers une approche comparable

Regardons comment se développent l'enseignement de la grammaire durant les deux premières périodes des deux côtés de la frontière linguistique.

Du côté alémanique, l'histoire montre une persistance de deux filons qui se trouvent dans toutes les grammaires. Ces deux filons sont très développés dans les premières productions suisses alémaniques d'envergure, Wurst (1837) et Scherr (1847) : il y a une « Wortlehre », dont le modèle incontesté est la traditionnelle théorie des 10 catégories lexicales de Adelung, fin du 18^e siècle, et une « Satzlehre » qu'a développée Becker dans les années 1820. La base théorique explicite de l'approche est formulée par exemple par Eberhard, dans son *Lehr- und Lesebuch* : « Les êtres humains savent penser et exprimer leurs pensées en mots pour les communiquer à d'autres êtres humains. Les mots qui sont nécessaires pour exprimer une pensée constituent ensemble une phrase. » (1872, 2. Teil, p. 435). La « Satzlehre », qui est première et domine, permet de faire de nombreux exercices de transformations de phrases de différents types. Souvent y a-t-il aussi une « Aufsatzlehre » qui contient un travail sur le choix du mot approprié. Utzinger, dans sa « Deutsche Grammatik » de 1887, inverse à la demande expresse des enseignants le rapport entre « Wort- » et « Satzlehre » et les distingue plus clairement en en faisant deux parties clairement distinctes. L'effet de cette distinction et de cette manière de procéder est très clair : les exercices ne visent plus en fin de compte l'écriture ; ils sont des manières d'approfondir les notions introduites. L'enseignement de la grammaire se réalise ainsi à nouveau de plus en plus de manière isolée des autres domaines de l'allemand.

Du côté suisse romand, un point de départ marquant est sans conteste l'approche proposée par le Père Girard. Et l'on ne peut qu'être impressionné par la proximité du fondement de sa vision de l'enseignement qui rappelle la citation d'Eberhard ci-dessus :

Il faut s'attacher au fond du langage, commencer par le commencement, aller pas à pas du simple au composé, et apprendre aux enfants à penser, pour leur apprendre à comprendre et à parler la langue de l'homme. [...] Une autre chose importante dans un Cours éducatif de langue, c'est d'associer constamment les élèves à la création du langage [...]. » (Girard, 1850, p. 10-11)

Au cœur donc : la syntaxe, et ce qui en est l'unité d'analyse, la phrase ou la proposition (les deux termes sont utilisés). Le Père Girard connaissait-il ce qui se faisait à la même époque en Allemagne concernant le

¹³ Voir pour plus de détail l'article de Schneuwly dans le présent volume.

rapport « pensée et langage », par exemple les travaux de Humboldt qui ont profondément marqué la conception de Becker de 1837 ? Les deux mettent au centre la phrase comme unité correspondant à UNE pensée. C'est dans cette brèche ouverte que s'infiltre par exemple Ayer qui a le mandat d'élaborer un nouveau manuel. Il se réfère explicitement à Humboldt pour sa théorie du rapport entre langage et pensée, et à Becker : « C'est encore à la science allemande (G. Humboldt et Ch. F. Becker [sic], etc.) qu'il était réservé de mettre en lumière les vrais rapports qui unissent la langue à la pensée, et de fonder sur ces rapports l'étude de la grammaire » (1870, p. 22). En mettant la maîtrise de la proposition au centre de l'enseignement grammatical, Girard, et à sa suite Ayer (1870), proposent d'une part une articulation alors nouvelle entre enseignement grammatical et enseignement de la composition, et renouvellent également la progression et la « logique » de la grammaire scolaire : cette dernière vise dès lors à la fois l'expression de la pensée et l'analyse de la langue.

Il semblerait donc, au vu de ces premières analyses, qu'il y a, du moins durant le dernier tiers du 19^e siècle, une convergence marquée entre les approches suisses alémaniques et romandes, qui ne se distinguent guère de celles pratiquées en Allemagne : l'unité de base principale est la même, la phrase ou la proposition, expression d'une pensée.

Il n'y a pas de véritable transformation du travail grammatical durant ce que nous avons défini plus haut comme deuxième période. Certes, nous l'avons vu, Von Greyerz, ardent défenseur de la *Reformpädagogik*, et Studer, dans leur « Der kleine Sprachschüler » (1908) et « Der Sprachschüler » (1921), intègrent des éléments dialectaux¹⁴. Mais ces ouvrages suivent la structure habituelle introduite au tournant du siècle, qui démarre par la « Wortlehre », privilégiée, avant la « Satzlehre », avec en plus une « Lautlehre » comme introduction. Cette nouvelle organisation s'impose en Suisse alémanique. Du point de vue didactique par contre, il n'y a pas de changements notables.

Du côté de la Suisse romande, trois éléments peuvent être retenus :

- Il y a une claire référence à des linguistes qui ont travaillé pour une réforme de l'enseignement (notamment Brunot et Bally).
- Sur le plan didactique, la première moitié du 20^e siècle est marquée par des innovations, au niveau de la démarche d'enseignement notamment. Le manuel de Vignier (1916) présente une démarche profondément inductive, revisitée par Atzenwiler (1933) qui propose une approche novatrice, en initiant les activités grammaticales à partir d'une activité orale.
- Les deux, Vignier et Atzenwiler, gardent la proposition comme unité de référence fondamentale, ce qui a pour effet que la grammaire a toujours en point de mire la composition, et, en plus pour Atzenwiler, l'élocution.

Si l'on regarde la troisième période, on observe un rapprochement, sur fond d'apparentes différences : d'un côté référence au distributionnalisme et à la grammaire générative et transformationnelle pour la syntaxe ; de l'autre référence à la grammaire de Glinz (1952) avec les ouvrages de Glinz, Boettcher et Sitta (1970–1972), mais aussi à la grammaire du Duden, la grammaire normative et descriptive pour la langue standard, élaborée très spécifiquement pour l'allemand. Ce rapprochement peut être décrit par les mots clés suivants :

- Rattachement systématique à des notions élaborées par les sciences du langage ;
- Maintien de la phrase comme unité de référence pour l'analyse mais saisie à partir d'un point de vue strictement syntaxique ;
- Autonomisation du travail d'analyse grammaticale par rapport aux autres domaines de la langue, sous couvert d'un décloisonnement ;
- Mise en œuvre de procédures linguistiques (« Proben » [tests grammaticaux] ; manipulations langagières) pour construire des notions de manière inductive et constructiviste.

¹⁴ Mais à côté de ces livres existent de nombreux autres moyens qui n'intègrent des éléments dialectaux qu'en marge.

Apprendre à écrire : une origine commune – des césures comparables – des différences significatives¹⁵

Nous avons vu plus haut une proximité des visions, des buts et de la fonction de l'enseignement de la grammaire chez Becker et Girard. Il n'est pas étonnant qu'on retrouve une démarche semblable pour l'enseignement de la composition. Du côté Suisse romand, Josseume (1847) affirme qu'« en effet, en leur [les élèves] faisant énoncer des idées simples sur des mots donnés, en leur faisant compléter des propositions commencées, puis passant du simple au composé, en leur faisant former de petites phrases, on les conduit insensiblement à la composition de petites anecdotes » (p. ?), quand Johann Heinrich Lutz (1885) propose pour la Suisse alémanique qu'on donne d'abord des modèles au niveau de la phrase : d'abord des phrases simples et puis des phrases composées ; puis des sortes différentes de phrases composées plusieurs fois. A cela s'ajoute alors la production de textes. Cette orientation directe vers la grammaire de la phrase ne sera pas vraiment abandonnée : cette dernière, unité de pensée et de représentation, restera une référence essentielle. Mais parallèlement et de plus en plus, suivant sans doute le modèle de l'enseignement rhétorique des « Belles lettres », c'est le texte modèle à analyser, reproduire, imiter qui s'impose comme unité de travail. La démarche est en fait double : il y a d'une part la lecture et l'analyse approfondie d'un texte ; de l'autre il y a « der Plan », le canevas.

Si d'un côté, Meissner (1876, p. 7) dit que pour faire une « Beschreibung » il faut élaborer un plan, à savoir « Fragen, die den Aufbau des Textes anzeigen: Was ist der Stuhl? Welche Theile hat er? Was ist sein Stoff? usw. », de l'autre Favez (1866/67) donne l'exemple suivant : « Qu'est-ce qu'un tableau noir? - C'est une grande planche peinte en noir. - Que fait-on sur le tableau noir? - On écrit avec une craie blanche. - etc. » (p. 380), le tout aboutissant à un texte.

Cependant, du côté Suisse alémanique, les textes sont presque toujours nourris des contenus provenant des disciplines. Ecrire a donc en premier lieu la fonction de reproduire et rendre évaluable le savoir. La Suisse romande, elle, introduit des genres littéraires qui suivent une progression qui ne se démentira pas au cours de l'histoire. Les morceaux étudiés sont toujours des textes littéraires. Apprendre à écrire a de toute évidence une double fonction en Suisse romande, affirmée par tous les auteurs : il s'agit de faire reconnaître par les élèves l'existence d'un français unique, beau, distingué – une norme de connaissance ; et il s'agit d'apprendre à écrire en suivant certaines règles – une norme de fonctionnement.

Au tournant du siècle en Suisse alémanique, un peu plus tard en Suisse romande, la démarche par imitation et par canevas est mise en cause sous l'influence de la Reformpädagogik et du mouvement de l'Ecole active. La méthode du texte modèle et du canevas est décrite comme « Gängelmethode » [méthode de tenue en laisse] (Gewolf, 1905, p. 224). Le changement de la vision de l'enfant, développée dans l'idéologie de la fin du siècle notamment par la pédologie et la pédagogie, reprise ensuite par la psychologie de l'enfant, se manifeste dans des prises de position concernant l'enseignement de la rédaction comme : « Par la perception sensorielle du monde externe l'enfant doit développer pas à pas un rapport interne, mental à la réalité pour que naisse l'intérêt. Cet intérêt, nous devons le laisser l'exprimer dans son mode personnel. » (Anonym, LZ PV 1906, p. 30). Et l'on trouve, là aussi, des remarques semblables en Suisse romande, avec parfois une référence à la psychanalyse : « Quantité d'idées, d'observations, d'émotions passées sont installées dans le subconscient de l'enfant. Il faut les en extraire ... Il faut créer des associations, provoquer l'émergence au niveau conscient des idées latentes. » dit Dottrens (1940, p. 376), l'un des représentants les plus significatifs de ce courant en Suisse romande. Les conséquences didactiques tirées de ces analyses ne semblent pourtant pas se faire selon la même logique dans les deux régions linguistiques.

Du côté suisse alémanique, le débat s'articule autour de trois concepts : le « gebundene Aufsatz » de la première période est combattue par la revendication de faire écrire des « freie Aufsätze » (textes libres, dit Freinet, et plus généralement le mouvement radical de l'Education nouvelle) (voir Ludwig, 1988). Sa mise en pratique implique une individualisation complète de l'enseignement. Une pratique radicale qui n'est guère généralisable et qui d'ailleurs ne produit pas les résultats escomptés : « La composition ne doit être ni l'un ni l'autre extrême, ni la composition liée par le canevas, asservie, ni sans plan, libre. Nous devons donc trouver le juste milieu : prendre des deux ce qui est bon. » (Fetz, 1934, p. 102). La voie est ouverte pour la troisième forme qui dominera rapidement, à savoir le « sprachbildende Aufsatz » [composition formant la

¹⁵ Ce sous-chapitre est basé notamment, pour la partie Suisse alémanique, sur l'article de Furger et Nänny dans le présent volume ; pour la partie Suisse romande sur Schneuwly (1986, 1992).

langue]. Devant répondre à la fois à des besoins de la vie pratique, privilégiant des formes objectives d'écriture tout en permettant aussi le développement des enfants, de leurs besoins et capacité d'expression plus subjective, une organisation en six sortes de textes s'impose avec les genres objectifs (*Bericht, Beschreibung, Abhandlung*) et subjectifs (*Erzählung, Schilderung, Betrachtung*) (voir Marthaler, 1962).

L'évolution romande se fait non pas par rupture – le texte libre certes existe, mais n'est guère discuté dans les publications – mais en continuité avec ce qui précède, les accents étant mis ailleurs. Le changement : dans l'approche de l'expression des « fonds propres, des sentiments, des émotions » (Dottrens, 1940, p. 376), l'enseignant doit savoir comment faire naître le souvenir et les sentiments le plus précisément possible. Les genres de textes restent cependant les mêmes que dans le modèle rhétorique et constituent un structurant essentiel de l'enseignement ; tout au plus, la narration prend-elle une place plus importante que dans la première phase. Et la référence aux textes littéraires reste. Le meilleur exemple en est le livre de Porinot (1929), *La composition française à l'école active*, préfacé par le chantre suisse romand de l'Ecole active Adolphe Ferrière, dont l'un des chapitres essentiels pour apprendre à écrire est intitulé : « Le livre de lecture essentiellement littéraire est l'initiateur et l'entraîneur » (p. 60). La double norme dont nous avons parlé plus haut reste en vigueur : apprendre à écrire est toujours aussi apprendre à connaître et surtout à reconnaître l'unicité de la langue française.

Le tournant des années 1970 semble aboutir à un rapprochement étroit des deux traditions dans le sillon de l'approche dite communicative. Du côté suisse alémanique, il est demandé que l'enseignement de la composition se rattache aux expériences quotidiennes des élèves. Mais contrairement au texte libre de l'Education nouvelle qui mettait au centre le vécu des élèves, la didactique communicative de la composition met au cœur l'orientation vers des destinataires. L'essentiel : l'effet sur le lecteur : « *Schulaufsätze – Texte für Leser* » [rédactions scolaires – des textes pour des lecteurs] revendiquent Böttcher et al. 1973); mais aussi la motivation des élèves comme le montre le titre programmatique du livre de Sennlaub « (1980) « *Spass beim Schreiben oder Aufsatzerziehung* » [du plaisir en écrivant ou l'enseignement de la composition].

En Suisse romande le tournant communicatif s'observe dans les buts assignés aux activités d'expression, telles que se découvrir soi-même, communiquer avec les autres, se faire comprendre des autres. Cependant, les traces de l'Education nouvelle sont encore vives. « Libération de la parole » dit *Maîtrise du français* (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979), la nouvelle méthodologie de l'enseignement du français : « Enseigner le français, c'est partir de l'expression spontanée et y revenir après avoir recensé et exercé les diverses formes linguistiques (p. 1). Le choix des genres de textes est laissé à l'initiative des enseignants : aucune progression n'est prévue ni aucun moyen mis à disposition des enseignants jusqu'à la fin des années 90. Une liste indicative de genres de textes à travailler est proposée qui frappe avant tout par sa diversité et son hybridité, hésitant entre spontanéité de l'expression et orientation communicative : textes d'observation, créations individuelles et collectives (romans collectifs, poèmes individuels), textes libres, correspondance, journal de classe. Quoiqu'il en soit : la référence primordiale aux textes est désormais profondément battue en brèche. Quant à l'entrée par les genres de textes, elle n'est pas totalement supprimée en français.

Si donc le point de départ semble comparable et que l'on trouve dans les deux régions des césures importantes à des moments proches, l'évolution se fait selon des modalités assez différentes. Du côté Suisse alémanique, les genres scolaires servant à enseigner la composition se distribuent selon une logique distinguant point de vue objectif et subjectif à travers trois fonctions : décrire, narrer, réfléchir. Les genres scolaires en Suisse romande, eux, sont bien plus fortement liés à des modèles littéraires, tendance que l'Education nouvelle a plutôt renforcée. La dernière période est certes caractérisée dans les deux régions par un tournant communicatif, qui prend cependant des formes là aussi différentes : d'un côté, l'orientation vers le lecteur joue un rôle décisif, tandis que de l'autre, la référence aux genres reste primordiale.

Conclusions

La discipline « Français » ou « Deutsch », « incomplète » et « peu probable » exhibe une belle dynamique à en croire les quelques observations que nous avons exposées dans le présent texte exploratoire. Et peut-être n'est-elle en fait pas si improbable que cela. En effet, les deux premières conclusions qu'on peut tirer au vu des données et qui répondent à deux de nos questions : indépendamment du contexte linguistique et culturel, une discipline autonome consacrée à l'enseignement de la langue dite d'abord « maternelle » et qui prend ensuite le nom même de la langue enseignée - « Français » et « Deutsch » - se constitue à peu près selon une temporalité semblable et, c'est encore plus important, comprend les mêmes composantes tout en se distinguant d'autres disciplines – les « Realien » – selon des processus semblables. Cette « disciplinarisation » constitue un processus complexe de transposition didactique de savoirs multiples – savoirs savants, savoirs d'experts – et, sur cette base, de construction de savoirs à enseigner. Le résultat est une discipline qui regroupe en un tout écrire, lire et parler, combinés avec des connaissances sur la langue et avec un bagage culturel littéraire permettant de répondre aux multiples finalités énumérées plus haut.

Non seulement le processus de « disciplinarisation » se réalise-t-il selon une temporalité approximativement identique aboutissant à une configuration semblable, mais l'évolution de la discipline suit aussi une périodisation comparable se réaménageant et se reconfigurant à peu près aux mêmes moments selon des principes semblables : un accent mis sur la prise en compte de la subjectivité des élèves dans le sillon des éducations nouvelles. Enfin, on assiste dans les deux cas à une réorientation d'une conception représentationnelle de la langue pour l'enseignement vers une approche communicationnelle.

Ces observations de tendances communes empêchent-elles des différences ? Le rapport à la langue que construisent les deux régions linguistiquement et culturellement contrastées, induit à partir de ce qui se fait dans l'enseignement de la langue est-il le même ? Nous sommes évidemment loin de pouvoir répondre de manière précise à cette question. Un certain nombre d'indices que nous avons prélevés dans l'observation de trois domaines de la discipline laissent entrevoir des différences qui pourraient laisser accroire des orientations spécifiques, qui ne sauraient être autre chose que des variantes à l'intérieur d'un terrain largement commun, comme nous venons de voir. Très globalement on pourrait dire – et les deux manières de raconter l'histoire de l'enseignement que nous avons exposées plus haut en sont une sorte de reflet – que dans la région francophone, le travail sur la langue, y compris sous sa forme littéraire, joue un rôle plus important. La langue y est instaurée en tant qu'objet d'identification, comme modèle à admirer et à suivre : de là l'insistance sur le choix de textes littéraires, le travail systématique à partir de et sur cette langue, le rapport étroit entre grammaire et composition ; l'importance persistante sur les genres jusque dans les approches récentes. Dans la région germanophone de la Suisse – sans doute la présence des dialectes y joue aussi un rôle – l'enseignement s'oriente plus vers les contenus et le rapport entre les élèves et ces contenus. Le choix des textes est plus fortement orienté par des principes thématiques ; l'écriture met systématiquement en avant le point de vue objectif et subjectif ; la connaissance de la langue joue un rôle moins central dans la maîtrise de l'écriture. Pour l'allemand, on ne saurait dire que l'identification avec la langue joue un rôle essentiel : elle est objet de connaissance et, surtout, moyen d'éducation.

La discipline « Français » ou « Deutsch », certes par nature incomplète et improbable vu le nombre de finalités qu'elle doit assumer, se révèle finalement à la fois stable dans le temps, mais également dans l'espace puisqu'elle existe de manière comparable dans des régions différentes. Elle est aussi souple, susceptible de transformations et de variations : dans le temps aussi bien qu'en fonction de contextes culturels variables. Les dispositifs didactiques permettent d'accentuer certaines finalités par rapport à d'autres pour construire des capacités langagières et un rapport à la langue qui correspond de manière précise aux valeurs culturelles d'un contexte donné, contexte que l'enseignement de la langue lui-même, bien sûr, contribue à créer.

Les pistes que nous avons explorées dans le présent texte demandent vérification et approfondissement. Et elles doivent être contextualisées de manière plus systématique : par exemple par des comparaisons avec les pays de référence de chaque région linguistique ; et plus généralement par une analyse de la genèse, de la constitution et de l'évolution des disciplines dédiées à l'enseignement de la langue très longtemps dite « maternelle » dans de nombreux pays et de nombreuses cultures : les finalités et configurations, les temporalités et périodes sont-elles là aussi comparables ? Le champ de recherche est immense. La connaissance de la constitution des disciplines scolaires en Suisse est cependant essentielle pour situer et comprendre les pratiques actuelles, et anticiper l'avenir.

Références

Sources

Plans d'études

- Département de l'Instruction publique de Genève. (1854). Programme de l'enseignement primaire. Année scolaire 1854-1855. Genève : DIP.
- Département de l'Instruction publique de Genève. (1875). Programme de l'enseignement dans les écoles primaires et dans les écoles secondaires du Canton de Genève. Genève : Imprimerie Taponnier & Studer.
- Commission Intercantonale Romande de Coordination de l'Enseignement. (1972). *Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande (CIRCE I)*. Genève : Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires.
- AG Lehrplan Gemeindeschule (1862). Lehrplan für die Gemeindeschulen des Kantons Aargau / auf Veranstaltung der Erziehungsdirektion durch eine Kommission von Fachmännern vorberathen, durch Hrn. Seminardirektor J(ohann) Kettiger redigiert und v. h. Reg. Rathe zur versuchsweisen Anwendung obligatorisch erklärt. Baden: J. Zehnder.
- Lehrplan für die Zürcherischen Stadtschulen. (1847). In: Schulverordnung der Stadt Zürich. Zürich: J. J. Ulrich.
- Lehrplan der Primarschule. (1861). Zürich: Zürcher und Furrer.

Moyens d'enseignement

- Atzenwiler, A. (1933). *J'apprends la grammaire... Leçons et exercices de grammaire française* (Vol. 1). Genève : Imprimerie P.-E. Grivet.
- Ayer, C. (1870). *Cours gradué de langue française à l'usage des écoles primaires. Première partie. La proposition simple*. Neuchâtel : Delachaux.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- Dussaud, B. & Gavard, A. (1871). *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande*. Lausanne: Chez Blanc, Imer et Lebet.
- Eberhard, G. (1872). *Zweites Lehr- und Lesebuch für die Gemeindeschulen des Kanton Aargau*. Zürich : Verlag von Friedrich Schulthess.
- Girard, G. (1850). *Cours éducatif de langue maternelle pour les écoles et les familles*. Paris : Editeurs Dezobry et Magdeleine.
- Glinz, E. (1972-1980). *Schweizer Sprachbuch* (2.-9. Klasse). Zürich : SABE.
- Hiecke, R.H. (1842). *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*. Leipzig: Verlag Eduard Eisenach.
- Studer, D., & Greyerz, O. v. (1908). *Der kleine Sprachschüler* (Zweite, veränd. Aufl. / Dietland Studer und Otto von Greyerz.). Sauerländer.
- Studer, D., & Greyerz, O. v. (1921). *Der Sprachschüler* (4., neubearb. Aufl.). H. R. Sauerländer & Co.
- Utzinger, H. (1887). *Deutsche Grammatik. Lehr- und Übungsbuch*. Zürich : Verlag der Erziehungsdirektion.
- Vignier, Ch. (avec Briod, U., Jayet, L. & Sensine, H.). (1916). *Cours de langue française. Grammaire, vocabulaire, composition* (Vol. 1). Genève : Librairie R. Burkhardt.
- Wackernagel, Ph. (1943). *Deutsches Lesebuch*. Stuttgart : Liesching.
- Wurst, R. J. (1843). *Praktische Sprachdenklehre für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Real-Anstalten*. Dritte, mit der ersten wörtlich gleichlautenden Auflage. Reutlingen : Joh. Conr. Mäcken jun.

Autres sources

- Anonym (1906). Zur Reform im Aufsatz *Schweizerische Lehrerzeitung*, 20 (Beilage « Zur Praxis der Volksschule »), 29–30.
- Anonym (1929) Krisis des muttersprachlichen Unterrichts, *Schweizerische Lehrerzeitung*, 51, 460–461.
- Bally, Ch. (1930). *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bruckner, W. (1943). *Von der Verwahrlosung unserer Sprache*. Zürich: Schriften des Schweizerischen Lehrervereins.
- Boettcher, W., Firges, J., Sitta H. & Tymister, H.J. (1975). *Schulaufsätze – Texte für Leser*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Dottrens, R. (1940). Sur la composition, *L'Educateur*, 76, 375-377.
- Favez, E. (1866/67). De l'enseignement de la composition dans les Ecoles primaires, *L'Educateur*, 2, 379-380, 3, 4-6, 37-39, 72-73.
- Fetz, A. (1934). Pflege des schriftlichen Ausdrucks. *Schweizer Schule*, 3, 100–102.
- Gewolf, H. (1905). Freie Selbsttätigkeit im Aufsatzunterricht. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 21, 223–225.

- Giger, A. (1922). Aufsatzunterricht. In: *Schweizer Schule* 18, 570–72.
- Glinz, H. (1952). *Die innere Form des Deutschen*. Bern: Francke.
- Glinz, H. (1993). *Sprachwissenschaft und Schule* (Festschrift zum 80. Geburtstag von Hans Glinz, zusammengestellt und herausgegeben von Klaus Brinker und Horst Sitta). Zürich: sabe.
- Glinz, H., Boettcher, W., & Sitta, H. (1970-1972). *Deutsche Grammatik*. Frankfurt a.M. : Athenäum.
- Hildebrand, R. (1867). *Vom deutschen Sprachunterricht und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt*. Leipzig und Berlin: Klinckschardt.
- Jacot, W. (1932). La crise du français. In *23^e congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande à Montreux les 1, 2 et 3 juillet 1932* (pp. 95-138). Montreux : Ch. Corbaz.
- Josseume, F. (1847). *Réflexions sur les écoles primaires de Genève*. Genève : Vanez.
- Juncker, J.A. (1910). *XVIII^{ème} Congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande: Rapports sur les deux questions mises à l'étude par le comité central*. St-Imier.
- Lutz, J. H. (1885). *Methodisch geordnete Materialien zu Aufsatzlehre auf der Mittelstufe der allgemeinen Volksschule* (Dritte Auflage). Zürich: F. Schulthess.
- Marthaler, T. (1962). *Aufsatzquelle*. Zürich: Logos.
- Meissner, L. (1876). *Der deutsche Aufsatz und dessen Behandlung in der Volksschule. Ein Hilfsmittel für die Lehrer an derselben* (2., vermehrte Auflage). Bern: J. Heuberger's Verlag.
- Porinot, H. (1929). *La composition française à l'école active*. Bruxelles : Lamertin.
- Sieber, P. & Sitta, H. (Eds.) (1988). *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht*. Aarau: Sauerländer.
- Von Greyerz, O. (1900). *Deutsche Sprachschule für Berner*. Bern : Verlag von Schmid und Francke.

Littérature secondaire

- Applebee, A.N. (1974). *Tradition and Reform in the Teaching of English: a History*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Bishop, M.-F. (2013). *Statut et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français*. (Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches). Université de Lille.
- Boutan, P. (1996). « *La langue des Messieurs* », *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*. Paris : A. Collin.
- Bronckart, J.-P. (1983). Réformer l'enseignement du français. Pourquoi? Comment? *Education et recherche*, 5, 9-21.
- Büttner, P.O. (2015). *Schreiben lehren um 1800*. Hannover : Wehrhahn Verlag.
- Chartier, A.-M. (2007). *L'École et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D. & Reuter, Y (2013). *La conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Frank, H. J. (1973). *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*. München : Hanser.
- Fuchs, M. (2001). « *Dies Buch ist mein Acker* » *Der Kanton Aargau und seine Volksschullesebücher im 19. Jahrhundert*. Aarau : Sauerländer.
- Helmers, H. (1970). *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen*. Stuttgart : Klett.
- Helbling, B. (1994). *Eine Schweiz für die Schule*. Zürich: Chronos.
- Hofstetter, R. & Monnier, A. (2015). Construction de l'instruction publique et démocratisations contrastées. In G. Durand, R. Hofstetter & G. Pasquier (Eds.), *Les bâtisseurs de l'école romande* (pp. 134-177). Georg : Genève.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2010). Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In M. Kämpfer-van den Boogaart & K. H. Spinner, W. (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Teil I : Geschichte und Entwicklung* (pp. 3 – 87). Baltmannsweiler : Schneider-Verlag.
- Ludwig, O. (1988). *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Messerli, A. (2002). *Lesen und Schreiben 1700 bis 1900*. Berlin : De Gruyter.
- Monnier, A (2015). *Le temps des dissertations : Fabrication d'un exercice au service de l'intelligence et de la culture des jeunes gens et des jeunes filles à Genève (1836-2004)*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Müller, Ch. (2007). *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaire de l'enseignement obligatoire à Genève au XX^e siècle (1872-1969)*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Popkewitz, T. S. (1988). *The Formation of the School Subjects – The Struggle for Creating an American Institution*. New York: Palmer Press.
- Savatovsky D. (1995). Le français, matière ou discipline ? *Langages*, 29, 52-77.

- Sawyer, W. (2002). The states of English in Australia. *English Teaching: Practice and Critique*, 1, 13-19.
- Sawyer, W. & Watson, K. (2001). Mother tongue teaching in Australia : the case of New South Wales. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 1, 87-104.
- Schneuwly, B. (1986). Narration et description: pourquoi sont-elles si importantes à l'école obligatoire? *Education et Recherche*, 8, 89-120.
- Schneuwly, B. (1992). Comment enseigner la composition ? Débats suisses-romands de 1880 à 1914. *Bulletin CILA*, 56, 11-21.
- Schneuwly, B. & Sales Cordeiro, G. (2015). Le genre de texte comme objet d'enseignement – Comparaison de deux approches didactiques. In D. Vrijdag & G. Sales Cordeiro (Ed.), *Genres de textes*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Tinembart, S. (2015). *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs: Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au 19^e siècle*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Vesper, W. (1980). *Deutsche Schulgrammatik im 19. Jahrhundert. Zur Begründung einer historisch-kritischen Sprachdidaktik*. Tübingen : Niemeyer.

Biographie et références

(Les biographies des autres auteurs se trouvent dans leurs contributions respectives au présent numéro).

Thomas Lindauer, professeur, est directeur du „Zentrum Lesen“ de la Haute école pédagogique de la Suisse nord-occidentale. Ses domaines de travail et de recherche: modélisation et mesure des compétences, développement de curriculaux et moyens d'enseignement, recherche sur la lecture et son enseignement, théorie et didactique de l'orthographe et de la grammaire.

Bernard Schneuwly est professeur de didactique des langues à l'Université de Genève. Il travaille sur les méthodes d'enseignement de l'expression orale et écrite, la construction des objets d'enseignement dans les classes de français, l'histoire de l'enseignement de la langue première, le rapport entre enseignement et apprentissage dans une perspective historico-culturelle et l'histoire de la didactique et des sciences de l'éducation.

- Schneuwly, B. (2015). Le livre de lecture : un hypergenre ? 120 ans de livre de lecture en Suisse romande. *Recherches et applications*, 58, 27-36.
- Schneuwly, B. & Darne, A. (2015). La lecture dans la discipline Français. Analyse des plans d'études et des manuels de lecture de 1870 à 1990 dans le Canton de Genève. In L. Perret-Truchot (Ed.), *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes* (pp. 109-128). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2015). Transformation des savoirs scolaires. Synthèse continue de l'ancien et du nouveau. In G. Durand, R. Hofstetter & G. Pasquier (Eds.), *Les bâtisseurs de l'école romande* (pp. 208-235). Georg : Genève.
- Aeby Daghe, S. & Schneuwly, B. (2012). „De l'horrible danger de la lecture— (Voltaire): Empirische Untersuchung der didaktischen Transposition eines Textes von Voltaire. In I. Pieper & D. Wieser (Eds.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation* (pp. 15-35). Frankfurt u.a.: Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2015). Le livre de lecture : un hypergenre ? 120 ans de livre de lecture en Suisse romande. *Recherches et applications*, 58, 27-36.
- Schneuwly, B. & Darne, A. (2015). La lecture dans la discipline Français. Analyse des plans d'études et des manuels de lecture de 1870 à 1990 dans le Canton de Genève. In L. Perret-Truchot (Ed.), *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes* (pp. 109-128). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2015). Transformation des savoirs scolaires. Synthèse continue de l'ancien et du nouveau. In G. Durand, R. Hofstetter & G. Pasquier (Eds.), *Les bâtisseurs de l'école romande* (pp. 208-235). Georg : Genève.
- Aeby Daghe, S. & Schneuwly, B. (2012). „De l'horrible danger de la lecture— (Voltaire): Empirische Untersuchung der didaktischen Transposition eines Textes von Voltaire. In I. Pieper & D. Wieser (Eds.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation* (pp. 15-35). Frankfurt u.a.: Peter Lang.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2016 de forumlecture.ch

Schulsprache «Deutsch» / «Français» Bemerkungen zur Geschichte des Schulfaches in der Schweiz (~1840 bis ~1990) in vergleichender Perspektive

Bernard Schneuwly, Thomas Lindauer, Anouk Darne, Julienne Furger, Anne Monnier, Rebekka Nänni, Sylviane Tinembart

Abstract

Im Beitrag wird die Genese und Entwicklung des Schulfaches «Schulsprache» in der Romandie und der Deutschschweiz im Zeitraum von 1830 bis 1990 nachgezeichnet. Es zeigt sich dabei, dass sich die beiden kulturellen Kontexte in der Organisation und in Bezug auf die Ziele und Zwecke des Erstsprachunterrichts unterscheiden. Dies eröffnet ein weites Forschungsfeld, das im vorliegenden Text erst in Ansätze skizziert werden kann.

In den Fokus werden die mittleren und oberen Stufen der Volksschule genommen und in Bezug auf drei Dimensionen dargestellt: a) Genese des Faches «Schulsprache» in zwei Sprachregionen der Schweiz in vergleichender Perspektive; b) Perioden der Entwicklung des Faches; c) mögliche Unterschiede zwischen den Sprachregionen in drei Teilgebieten des Faches: Grammatik, Lesen, Schreiben.

Auf der Basis eines systematisch erhobenen Korpus von Lehrplänen – unter Miteinbezug von Lehrmitteln (Lesebücher, Grammatiken) – und über die während der Konstitution des Faches stattfindenden Diskurse in den Lehrerzeitschriften wird das Fach von zwei Standpunkten aus beschrieben: Es wird einerseits «äusseren» Ordnung analysiert, die Stellung und die Bedeutung des Faches «Schulsprache» in Bezug zu anderen Fächern. Andererseits soll auch die «innere» Ordnung, die sich auf die Organisation des schulischen Wissen innerhalb des Faches – auf den Aufbau der Vermittlung der Inhalte und Fertigkeiten, auf ihre Gewichtung und Reihenfolge – bezieht, in den Blick genommen werden. Die Studie zeigt grosse Ähnlichkeiten in der Genese und allgemeinen Entwicklung in beiden Sprachregionen, aber auch Unterschiede in der Ordnung des Wissens in den drei untersuchten Dimensionen.

Die präsentierten Erkenntnisse sind im Kontext eines durch den Schweizerischen Nationalfonds geförderten Sinergia-Projektes zur «Transformation schulischen Wissens seit 1830» (CSRII1_160810) in Zusammenarbeit der Universitäten Zürich und Genf sowie der Pädagogischen Hochschulen FHNW, Tessin und Zürich entstanden.

Schlüsselwörter

Geschichte des Sprachunterrichts, Schreiben, Lesen, Grammatik, Volksschulcurriculum, Lehrplangeschichte, Geschichte des Schulbuchs, Schulfachentwicklung

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.