

**Les manuels scolaires
dans l'histoire de l'éducation :
un enjeu patrimonial et scientifique**

Éditions du CIPA, 12 Place du Parc B-7000 Mons
CIPA@umons.ac.be
© CIPA 2013
ISBN 978-2-930200-23-1
D/2013/7789/1

Michel BERRÉ, Florence BRASSEUR,
Christine GOBEAUX et René PLISNIER (éds.)

Avec la collaboration de Bénédicte BOUCHET

**Les manuels scolaires
dans l'histoire de l'éducation :
un enjeu patrimonial et scientifique**

Actes de la Journée d'études, Mons, 24 juin 2011

Avec le soutien du FNRS et de l'AUWB

CIPA

Table des matières

Présentation	7
La base Emmanuelle : histoire et perspectives (Clémence Cardon-Quint)	19
Une « lutte » sans fin avec des « boîtes » ? 45 ans de collection, de conservation, d’inventorisation et de valorisation des manuels scolaires au sein du Centre d’histoire de l’éducation de la KU Leuven (Marc Depaepe et Maria Leon)	35
Les répertoires de manuels de français langue étrangère dans l’histoire de l’enseignement. Pourquoi ? Pour qui ? (Nadia Minerva)	59
Répertoire des manuels scolaires du Congo belge (Honoré Vinck)	71
Les instructions concernant la prononciation du néerlandais dans les manuels scolaires pour francophones du XVII ^e siècle : les techniques utilisées et leurs limites (Guy Janssens)	85
Textbooks as History Writ Small? Towards a New Model of Textbook Analysis Regarding other Religions within the “New Cultural History of Education” (Jan Van Wiele)	99
Studying the history of education by means of textbooks: some reflections from our own research experiences (Marc Depaepe)	111
Les anciens manuels scolaires à la Réserve centrale du Réseau public de la Lecture à Lobbes (Sylvie Vandamme)	123
Le fonds de l’enseignement de la Bibliothèque de l’Université de Mons (Christine Gobeaux et René Plisnier)	127
Les fonds de manuels scolaires anciens à la HEH : un état des lieux (Didier Raimond)	131

Présentation

Michel BERRÉ
UMONS, Cultures et médiations linguistiques
Florence BRASSEUR
Haute École de la Communauté française en Hainaut
Christine GOBEAUX
UMONS, Bibliothèque centrale
René PLISNIER
UMONS, Bibliothèque centrale

Cet ouvrage réunit une série d'études, de nature essentiellement méthodologique, qui correspondent aux communications prononcées au cours de la journée sur le manuel scolaire et l'histoire de l'éducation qui s'est tenue à l'Université de Mons en juin 2011¹. Les textes abordent deux problématiques liées à la recherche sur les manuels scolaires. En premier lieu, ils s'interrogent sur les modes de catalogage des manuels dans le but de faciliter aux chercheurs l'identification et la consultation des ouvrages nécessaires à leurs travaux. En second lieu, plusieurs contributions questionnent les apports spécifiques du manuel à l'histoire de l'éducation : en quoi ce type de source est-il susceptible de compléter, voire de renouveler certaines de nos connaissances du passé éducatif ? Et comment les analyser ?

Quels répertoires pour les chercheurs en histoire de l'éducation ?

Quatre textes traitent de la question de la conception et de la réalisation des répertoires de manuels scolaires, une « activité » qui ne peut sembler simple qu'à ceux qui n'ont jamais été mêlés de près ou de loin à l'élaboration de tels outils. Les choix concernent notamment les critères d'identification de l'objet (quelle définition du manuel scolaire ?), la détermination des bornes temporelles et « géographiques », l'éventuelle caractérisation des objets recensés, soit sur un mode minimal (appartenance disciplinaire, indication de niveau), soit de manière plus complète en ayant recours à des descripteurs ce qui, dans les deux cas, pose la question des catégories utilisées et de leur éventuel anachronisme. Les options retenues conditionnent évidemment le produit final et, en conséquence, les sources sur lesquelles les historiens de l'éducation sont susceptibles de travailler.

¹ La journée était intitulée « Sources et "questions" en histoire de l'éducation : à propos des répertoires de manuels scolaires ». Elle a été organisée par l'asbl Éducation & Société avec l'appui de la Faculté de traduction et d'interprétation (FTI-EII) et de la Bibliothèque centrale de l'Université de Mons. Nous remercions le FNRS et l'Académie universitaire Wallonie-Bruxelles pour leur soutien financier.

De quel type de répertoires de manuels scolaires les chercheurs en histoire de l'éducation ont-ils besoin ? Les contributeurs – eux-mêmes concepteurs de répertoires réalisés ou en cours – reconnaissent bien entendu la nécessité de développer de tels outils pour l'avenir de la recherche en histoire de l'éducation. Est-il besoin de rappeler qu'en leur absence, les chercheurs sont contraints soit de travailler sur une sélection aléatoire (et un nombre souvent réduit) de quelques ouvrages, soit de passer des mois, sinon des années, dans les bibliothèques pour reconstituer eux-mêmes un corpus représentatif de manuels ? Chaque auteur est aussi bien conscient qu'un répertoire ne se confond pas avec la réalité – il n'en est qu'une reconstruction, conditionnée par des choix (et les possibilités matérielles d'inventorisation) qu'il convient d'explicitier – et que l'exhaustivité en la matière n'est qu'une illusion empiriste. Tous n'ont cependant pas la même idée sur la manière dont il convient de réaliser de tels outils.

EMMANUELLE, première base de données de manuels scolaires informatisée (1982-aujourd'hui)

Dans sa contribution, Clémence Cardon-Quint (ENS Lyon) décrit la base de données EMMANUELLE conçue et élaborée au sein du Service d'histoire de l'éducation (SHE) de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) à partir de la fin des années soixante-dix². L'objectif d'EMMANUELLE était (et est encore) de recenser de manière systématique tous les manuels scolaires édités en France depuis la Révolution. Compte tenu du volume d'informations en jeu, son concepteur, le regretté Alain Choppin (1948-2009) a choisi d'avoir recours à l'outil informatique – un choix qui n'allait pas de soi dans le monde de l'histoire de l'éducation vers 1975-1980 – et qui a permis à EMMANUELLE d'être en 1982 la première base de données informatisée de manuels scolaires au niveau mondial. Le recensement des manuels s'effectue par disciplines scolaires, avec un total, à ce jour de 27 000 notices (pour un peu moins de dix disciplines).

La constitution d'une telle base repose sur une série de choix dont la pertinence un quart de siècle plus tard mérite d'être ré-interrogée au regard de l'évolution de la réflexion scientifique et des progrès techniques. Trois points retiennent en particulier l'attention de Cl. Cardon-Quint qui a elle-même travaillé sur la réalisation du répertoire des manuels de français (non encore publié) : le choix du « manuel » comme unité documentaire ; la délimitation du corpus et l'indexation des manuels (descripteurs de contenu et indication du niveau d'enseignement). Cl. Cardon-Quint conclut en soulignant que la base de données EMMANUELLE a encore de l'avenir pour autant qu'elle s'inscrive dans une dynamique évolutive : mise en place de standards de description internationaux

² L'INRP a été dissous en 2010. Ses activités ont été reprises par l'Institut français d'éducation (IFÉ) intégré à l'École normale de Lyon. Le SHE (1970-2012) constitue aujourd'hui l'une des équipes du LARHRA (Laboratoire de Recherche Historique Rhône-Alpes).

facilitant la mutualisation des données ; recours aux technologies ouvrant de nouvelles perspectives (liens vers des documents numérisés, exportation des données vers des logiciels de lexicométrie, etc.). Enfin, l'auteur rappelle les contraintes « pratiques » inhérentes à ce genre d'entreprise qui en rendent la gestion souvent difficile et ingrate (étalement sur de nombreuses années, équipes mouvantes, instabilité des moyens, etc.). D'où la nécessité de disposer d'appuis institutionnels solides.

De Goliath à David : fin (provisoire ?) d'une saga...

C'est au récit d'une véritable saga – dans le contexte belge – que se livrent Marc Depaepe et Maria Leon (KU Leuven), avec une pointe d'ironie, perceptible dans le titre même de leur contribution. À la fin des années soixante – époque où dominait une épistémologie de type empiriste en histoire de l'éducation – les centres d'histoire de la pédagogie des universités de Louvain et de Gand ont décidé de se lancer dans la publication de répertoires de sources (primaires et secondaires). Toutefois la réalisation d'une bibliographie des manuels scolaires est restée longtemps lettre morte – à peu de choses près – pour diverses raisons. Par ailleurs, comme l'indique encore le titre, il n'a pas été seulement question, au cours de ce demi-siècle, d'inventorier, mais aussi de conserver et de préserver « physiquement » les manuels scolaires (plusieurs kilomètres de rayons...) ce qui a nécessité de nombreuses négociations et renégociations avec les autorités universitaires pour lesquelles, au départ, cet objet ne constituait pas nécessairement une priorité !

En 1996, les deux centres ont (enfin) obtenu les fonds nécessaires à l'inventorisation des sources, plus particulièrement les 8 000 planches murales conservées à Louvain et à Gand et plusieurs dizaines de milliers de manuels scolaires. M. Depaepe et M. Leon expliquent comment l'ambition de départ (réaliser une « bibliographie totale » des manuels scolaires belges de 1830-1989) a dû être progressivement revue à la baisse pour des raisons qui ne sont pas que « conjoncturelles », mais liées à la nature même de ce type de projet³ ; d'où l'intérêt de leur réflexion pour tout nouveau projet qui souhaiterait aujourd'hui se mettre en place dans le domaine. De cette longue expérience, les auteurs ont tiré trois convictions fortes qui ne sont pas nécessairement les plus répandues au niveau international :

- l'inventorisation doit se faire en étroite collaboration avec les professionnels des bibliothèques et l'appui d'institutions disposant de ressources suffisantes pour assurer à l'entreprise une certaine pérennité ;

³ Aussi le répertoire est-il passé d'une version dite « Goliath » à une autre appelée « David », avec, selon les auteurs, une représentativité de 60 à 70 % de la production totale. Une version-papier est disponible pour la période 1830-1880, les périodes plus récentes étant uniquement accessibles en ligne.

- l’ambition d’exhaustivité en la matière est un mythe empiriste auquel il convient de renoncer ;
- dans le cadre d’inventaires portant sur des milliers d’items, il faut s’abstenir de catégoriser les manuels et de décrire leur contenu ; les descripteurs et index étant par définition « ahistoriques », cela conduit inévitablement à l’anachronisme.

Entre inventaire et recherche : le cas des répertoires de manuels destinés à l’enseignement du français en Italie

« L’utilité des répertoires n’est plus à démontrer ». C’est par ce constat – rhétorique, bien entendu – que Nadia Minerva (Université de Catane) commence son article consacré aux répertoires de manuels destinés à l’enseignement du français en Italie pour les périodes 1625-1860 ; 1861-1922 et 1923-1943.

Ces trois répertoires se présentent sous des formes différentes : le premier (1997) suit un ordre chronologique et comprend 818 notices, sur base d’un recensement par édition ; dans le second (2003), le principe de recensement est identique (1 494 notices), mais leur classement est alphabétique (nom de l’auteur) ; le troisième (2002) regroupe les différents ouvrages sous le nom de leur auteur (classement alphabétique).

La suite de l’article est centrée sur le répertoire de 1997, le seul qui, en proposant une description succincte de chaque ouvrage, soit véritablement « analytique ». N. Minerva (qui a coordonné l’ouvrage avec Carla Pellandra) rappelle que plus de quarante chercheurs ont contribué à l’entreprise et rend compte des choix qui ont été faits concernant la sélection, la présentation des données (reproduction diplomatique de la page-titre) et la description du contenu des ouvrages sélectionnés (selon des catégories « actualisées » : phonétique, morphologie, syntaxe, lexique, etc.).

La seconde partie insiste sur l’utilité du répertoire pour les historiens des enseignements linguistiques ; outre les notices, plus de quatre-vingts pages d’index et de tableaux permettent de se faire une (première) idée du contenu des manuels, de leur organisation interne, de leur évolution, du profil des enseignants, de leurs options méthodologiques, etc.

Bref, un point de départ incontournable pour tout chercheur s’intéressant à l’enseignement du français en Italie et, plus largement, à la place des langues dans l’histoire de l’éducation.

« Éduquer » dans un contexte colonial : pour un inventaire des manuels scolaires du Congo (1885-1908-1960)

L'objectif du père Honoré Vinck (KU Leuven et Centre *Æquatoria* Bamanya – RDC) est de dresser un inventaire aussi complet que possible des manuels scolaires qui ont été conçus pour l'enseignement dans les écoles primaires de l'État indépendant du Congo (1885-1908) et au Congo belge (1908-1960). L'auteur entend ainsi fournir les sources nécessaires à une meilleure connaissance et compréhension de l'éducation dans un contexte colonial, mais aussi enrichir et renouveler nos connaissances sur l'histoire coloniale, les langues africaines, l'anthropologie et l'idéologie coloniale.

La constitution d'un tel inventaire se heurte à des difficultés pratiques spécifiques liées à l'état du patrimoine éducatif en République démocratique du Congo, largement dégradé par les incessantes vicissitudes politiques de la région. C'est pourquoi H. Vinck a fait le choix d'inclure dans son répertoire les manuels effectivement présents dans les bibliothèques, archives ou collections privées, mais aussi – après vérification – ceux qui ne sont connus que sur base d'une mention dans d'autres catalogues ou bibliographies. Chaque fiche (l'encodage se fait dans une base de données de type ProCite, en collaboration avec le Centre de pédagogie historique de la KU Leuven) contient une trentaine de champs fournissant entre autres (et quand c'est possible) la localisation des ouvrages ainsi qu'une description sommaire.

Dans la suite de l'article, l'auteur met en évidence ce que l'étude des manuels scolaires est susceptible d'apporter à la connaissance de l'histoire scolaire dans un cadre colonial (relativiser certains clichés – notamment le célèbre « Nos ancêtres les Gaulois » – ou encore éclairer l'histoire des mentalités). Il donne aussi quelques précisions sur la langue de rédaction des ouvrages, les « modèles » utilisés en lien avec la Métropole, les rapports avec le curriculum, le profil des auteurs (essentiellement des missionnaires), le rôle des maisons d'édition... Autant de pistes d'analyse qui soutiennent l'intérêt pour ce répertoire (dont l'achèvement est prévu pour fin 2014) et qui mènent également le lecteur à la deuxième partie de cet ouvrage consacrée précisément à l'analyse des manuels scolaires.

Analyse du manuel scolaire et histoire de l'éducation

Les trois contributions proposent des réflexions sur l'analyse des manuels scolaires en mettant l'accent soit sur les résultats de la recherche (G. Janssens), soit sur les dimensions méthodologiques de celle-ci (J. Van Wiele, M. Depaepe).

Enseigner la prononciation du néerlandais au XVII^e siècle : circulation des modèles

Guy Janssens (Université de Liège) décrit les techniques d'enseignement de la prononciation du néerlandais comme langue étrangère telles qu'elles sont exemplifiées dans les trois premières grammaires du néerlandais pour francophones parues dans les Provinces-Unies au XVII^e siècle : celle de Jean de Heister (1670), celle de Philippe La Grue (1684) et un manuel anonyme de 1688.

Ces ouvrages sont d'abord mis en relation avec le contexte socio-culturel justifiant leur apparition, à savoir l'émigration de dizaines de milliers de protestants français aux Provinces-Unies et le besoin pour ceux-ci d'apprendre le néerlandais. G. Janssens esquisse ensuite le contexte didactique en évoquant les manuels utilisés par les Français pour se familiariser avec la langue néerlandaise ; des livres de vocabulaire et de conversation issus de la tradition de l'enseignement des langues fondée sur l'*usus* ou des grammaires du français « réversibles » par leur structure bilingue et détournés ainsi de leur usage premier.

L'analyse interne des trois grammaires du néerlandais révèle que le point de départ de l'apprentissage de la prononciation – quand il résultait d'un enseignement et pas, comme dans la majorité des cas, d'une simple imitation – était la lettre (ou la combinaison de lettres). Il s'agissait de rendre les élèves capables d'oraliser des textes écrits en néerlandais. Trois techniques étaient utilisées : l'établissement d'équivalences entre les sons de la langue-cible et ceux des langues supposées connues de l'élève ; la correspondance avec des sons censés exister – de manière universelle – dans la nature (par exemple le cri de certains animaux) ; enfin, la description articulatoire (que G. Janssens appelle « technique génétique ») s'efforçant de révéler les caractéristiques articulatoires et/ou auditives du son à entendre et à imiter.

Comme le montre G. Janssens, ces techniques ne sont pas nouvelles, mais ont été adaptées (avec plus ou moins de bonheur) du modèle des grammaires des langues anciennes à celui des langues vernaculaires (le même transfert a eu lieu pour la composante morphosyntaxique de la langue).

Pour un modèle « compréhensif » d'analyse des manuels scolaires

Jan Van Wiele (Université de Tilburg) étudie depuis des années les manuels scolaires destinés à l'enseignement de la religion. Ses travaux portent plus particulièrement sur la représentation des autres religions dans les manuels d'enseignement d'une religion, un domaine jusqu'ici peu exploré par les historiens

de l'éducation. L'auteur cherche entre autres à tester la valeur de vérité de l'hypothèse de l'historien P. Fontaine qui considère que les manuels religieux présentent une histoire ou une apologétique « en réduction » fortement dépendante de l'historiographie officielle de l'Église (catholique). Pour y arriver – et c'est la dimension ici mise en exergue – l'auteur entend proposer un modèle d'analyse des manuels scolaires en rapport avec les principes constitutifs de la « nouvelle histoire culturelle de l'éducation ».

Dans ce cadre, le manuel scolaire est tout d'abord conçu par J. Van Wiele comme un « lieu d'intersection », à la fois « produit et facteur » de la culture scolaire. Il constitue de ce fait une source privilégiée pour déterminer les grandes « structures » de l'histoire de cette culture scolaire (cf. les « lames de fond » de A. Chervel 1998). Encore convient-il d'être en mesure de « lire » et de « comprendre » ces ouvrages ! Pour ce faire, J. Van Wiele met en avant quatre principes méthodologiques qui définissent une véritable heuristique du livre scolaire : interdisciplinarité, cotextualité, contextualité, approche interculturelle et comparative. Ces quatre notions sont précisées et mises en relation avec le travail de recherche de l'auteur sur la présence des religions autres que chrétiennes dans les manuels d'enseignement de la religion catholique. L'auteur n'hésite pas – et cela est assez rare pour être souligné – à révéler le peu de résultats « fiables » obtenus via telle ou telle approche et à s'interroger sur les causes de cette incertitude.

À propos d'une question sensible (l'enseignement religieux), J. Van Wiele réussit à développer une série de principes méthodologiques et heuristiques (quelle grille de lecture pour aller au-delà d'une simple paraphrase des manuels ?) utiles à tout historien de l'éducation travaillant sur les manuels scolaires. Comme le dit l'auteur lui-même, ses principes sont proches de ceux développés par M. Depaepe dans ses études sur les manuels et chansons scolaires au Congo belge (cf. M. Depaepe *et al.* 2003 et Kita K. Masandi *et al.* 2004) et qui relèvent du même champ en émergence d'une « nouvelle histoire culturelle de l'éducation ».

Une source « à prendre au sérieux » pour mieux comprendre les « pratiques éducatives »

S'appuyant sur ces recherches relatives à l'éducation coloniale et d'autres effectuées depuis une vingtaine d'année au sein du département d'histoire de la pédagogie de la KU Leuven, Marc Depaepe rappelle que les manuels scolaires sont avant tout des « outils » d'enseignement et d'apprentissage et que c'est en tant que tels qu'il convient de les aborder. Dans cette perspective, ce qui présente de l'intérêt, ce n'est pas tant le manuel comme « miroir de la société » ou comme « objet matériel », mais ce que cette source permet de dire du fonctionnement au quotidien de l'école – la manière dont l'éducation a *effectivement* pris forme dans le passé.

Certes, M. Depaepe ne rejette pas les études traditionnelles du manuel scolaire comme support des stéréotypes dominants des sociétés d'hier et d'aujourd'hui, mais à la condition de relier ces considérations idéologiques à la fonction didactique et pédagogique du manuel.

Dans la suite de sa contribution, M. Depaepe tente d'identifier les « apports spécifiques » du manuel scolaire à l'histoire de l'éducation. Selon l'historien des pratiques éducatives, la prise en compte de cette source « nouvelle » devrait permettre d'éclairer des phénomènes jusqu'ici peu pris en considération et/ou mal connus : les procédures d'élémentarisation des savoirs (comment les connaissances se transforment-elles en « objets enseignables » ?) ; la mise en forme du processus d'apprentissage dans le dispositif stylistique et graphique particulier du manuel scolaire qui fait de cet objet un « genre discursif » identifiable au premier coup d'œil ; les rapports entre manuel scolaire et littérature de jeunesse (livres pour enfants) ; les spécificités relatives aux disciplines enseignées (histoire des disciplines scolaires) ; la mise au point d'interprétants permettant de relier l'évolution interne des manuels scolaires au contexte idéologique et politique, etc.

M. Depaepe plaide donc – et avec éloquence ! – pour que le manuel scolaire devienne (enfin !) une source véritablement prise au sérieux par les historiens de l'éducation, mais aussi les bibliothécaires, les documentalistes et les archivistes !

Préserver et valoriser le patrimoine éducatif : de la région aux comparaisons inter-régionales

L'éducation est inhérente à la condition humaine et les formes qu'elle peut prendre intimement liées à la structure et à l'évolution des sociétés. Ce lien n'est pas que de « dépendance », comme l'a mis en évidence A. Chervel (1998) : si les sociétés modernes ont éprouvé le besoin de confier la tâche de la transmission éducative à l'institution scolaire (en fixant, dans les grandes lignes, un « cahier des charges »), il reste aujourd'hui à prendre la mesure des effets que ce basculement a entraînés sur la culture des sociétés elles-mêmes.

Or l'on ne peut être que frappé par le peu de place qu'en général le monde politique et même scientifique accorde à la préservation des « outils » qui ont servi à cette éducation qu'il s'agisse d'architecture, de mobilier ou de matériel scolaire, de cahiers d'élèves ou encore de manuels scolaires.

Pas de science, sans histoire, avertit l'historien des sciences du langage, Sylvain Auroux dans un ouvrage publié en 2007 : « [...] *On peut dire avec une certitude suffisante, précise l'historien et épistémologue des sciences, qu'une discipline [scientifique] sans histoire et sans reproduction ne peut pas être une science.* On compromet l'avenir de la recherche en tant que science si l'on n'organise pas son historicisation [...]. Toute organisation de l'historicisation passe par la recherche historique et une large diffusion de ses résultats » (S. Auroux 2007 : 177). Cette organisation de

l'historicisation exige la mise en place de lieux de préservation des sources et l'élaboration d'outils rendant l'accès à ces sources plus aisé et rapide aux chercheurs.

Ce besoin d'histoire est manifeste, voire criant, dans les sciences sociales où le modèle de production des connaissances privilégiant à outrance le moderne, le nouveau, l'inédit – ce qui est légitime lorsque le savoir antérieur est effectivement pris en compte et invalidé « scientifiquement » – a pour effet, volontaire ou non, d'aboutir à une véritable occultation des connaissances antérieures. Pour paraphraser D. Coste (1990), sur fond de mémoire courte, le nouveau est désormais à la portée de tous... Paradoxalement, cette fuite en avant (il suffit d'un bon dispositif méthodologique pour produire des connaissances « inédites » et donc reconnues) conduit à un ressassage des idées et des discours, comme le constate J.-L. Chiss expliquant le phénomène par le manque d'études historiques. « Si prévaut le sentiment du caractère répétitif et lassant des débats sur l'école, n'est-ce pas [...] que les recherches historiques et sociologiques, pas assez nombreuses, n'arrivent pas à contrebalancer les représentations et les généralisations à partir du vécu des acteurs ? » (J.-L. Chiss 2011 : 18).

Même au niveau de la formation des enseignants, des auteurs plaident aujourd'hui pour un « retour de l'histoire » – dans une perspective différente de celle, idéalisante et légitimante, des grands noms de la pédagogie qui a prévalu au moins jusqu'à la Seconde Guerre mondiale : « Nier l'histoire, [ce] n'est en aucun cas un moyen d'y échapper. Au contraire, la méconnaissance des racines intellectuelles, sociales et historiques de nos savoirs crée l'incompétence professionnelle, même chez les enseignants, car ce sont surtout ces dimensions, qui créent la distance "critique" nécessaire pour sauver les "intellectuels" d'un esclavage technocratique de leur pratique quotidienne » (M. Depaep, *à par.*). Un positionnement similaire est adopté par Gérard Vigner (2012) à propos de la place de l'histoire dans la formation des enseignants de français langue étrangère. Par ailleurs, en convoquant l'histoire de vie des sujets dans un dispositif de formation, Bruno Hubert (2012) se situe certes, en partie, sur un autre plan, mais rejoint les précédentes préoccupations dans le souci d'inscrire la réflexion et formation dans la (longue) durée.

Enfin, est-il besoin de rappeler l'importance de « l'histoire » dans la construction identitaire, la « mémoire » et la valorisation des groupes socio-professionnels ? Le discours de « l'urgence » aurait peut-être moins de prise sur des enseignants « déniés » s'ils avaient davantage connaissance et conscience de l'histoire de leur « métier ».

Depuis un quart de siècle, diverses initiatives ont été prises (certaines encore en cours) pour valoriser le patrimoine éducatif, notamment les manuels scolaires. L'on en trouvera une liste fort nourrie dans une synthèse de Paul Aubin et Alain Choppin (2007) et dans les actes d'un colloque tenu à Montréal (M. Lebrun 2007). D'autres initiatives ont vu le jour, au Québec (A. Meunier 2006) et en France

(dernière en date : « Entre Mémoire et Histoire : le Patrimoine aquitain de l'Éducation » description en ligne sur le site <http://patrimoine-aquitain-education.fr>) pour se limiter à des exemples francophones. En Belgique, les universités de Gand et de Louvain ont su prendre part à ce mouvement de préservation et de valorisation du patrimoine éducatif, tout en l'intégrant à une réflexion plus générale et théorique sur la « nature » et la fonction de l'histoire de l'éducation au sein des sciences humaines et sociales (cf. l'évolution de la revue *Paedagogica historica* 1961-). Du côté francophone, très peu d'initiatives ont été prises, sinon quelques doctorats isolés et la constitution, en 1997, à l'Université de Mons, d'un fonds de l'enseignement.

Dès lors, il nous a paru utile, dans le cadre de cet ouvrage, d'ajouter aux textes présentés lors de la journée d'étude, un premier état des lieux des collections de manuels scolaires existant dans quelques bibliothèques de la province de Hainaut. Le choix de cette province s'explique par le lieu de la journée scientifique (Université de Mons) et par le fait que le Réseau public de la Lecture de la Fédération Wallonie-Bruxelles ait choisi la ville de Lobbes pour y installer sa « réserve » (cf. *infra* le texte de S. Vandamme). Il est également lié au passé scolaire extrêmement riche de la région (exemple révélateur : la province de Hainaut fut la seule du royaume à être dotée, par la première loi organique sur l'enseignement moyen belge de 1850, de deux athénées royales, les autres provinces devant se contenter d'un seul établissement) et, aussi, à la position frontalière de la province : les échanges et les contacts tant avec les villes du nord de la France qu'avec celles de la Région flamande (le Hainaut partage sa frontière avec trois provinces flamandes, celles de Flandre occidentale, de Flandre orientale et de Brabant) ont toujours été particulièrement nombreux. Or au-delà des politiques scolaires mises en œuvre par les États-nations, il y a une intense circulation des manuels – tant au niveau des contenus que des « modèles » – qui, à notre avis, a été trop peu étudiée jusqu'ici par les historiens de l'éducation (qui, pour diverses raisons, ont tendance à privilégier le cadre national) et pour laquelle une dynamique de recherche interrégionale pourrait être mise en place.

Quatre « responsables » d'institutions ont bien voulu répondre à notre appel et nous les en remercions chaleureusement. Tout d'abord Sylvie Vandamme, de la Réserve centrale du Réseau public de la Lecture de la Fédération Wallonie-Bruxelles, explique les missions de l'institution qu'elle dirige et commente succinctement ses collections. Ensuite, René Plisnier et Christine Gobeaux, respectivement conservateur et assistante de recherche à la Bibliothèque de l'UMONS présentent le fonds de l'enseignement créé à la fin du XX^e siècle et qui regroupe, essentiellement sur base d'achats ou de dons, des documents tels que des manuels scolaires, des notes de cours, des cahiers d'écoliers, des textes réglementaires, des bulletins scolaires, etc.

Didier Raimond (Haute École de la Communauté française en Hainaut) présente l'état des collections d'anciens manuels scolaires des deux implantations des catégories pédagogiques de la Haute École en Hainaut (Mons et Tournai). Enfin, des raisons de place nous ont empêchés d'inclure la stimulante contribution de Claudine Cornet (préfète de l'Athénée provincial mixte Warocqué, à Morlanwelz). Sous son impulsion (et avec l'aide de quelques « passionnés »), les « anciens ouvrages » de la bibliothèque de cet établissement d'enseignement secondaire ont pu être sauvés. Ses fonds sont particulièrement riches en raison de la personnalité du fondateur de l'athénée, Raoul Warocqué, mais aussi des nombreux partenariats de l'établissement. Il reste aujourd'hui à faire l'inventaire de ce qui a pu être préservé en rendant, si possible, les ouvrages accessibles au public. Nous espérons que le développement futur de la recherche sur le « patrimoine éducatif » dans la province de Hainaut donnera l'occasion de revenir plus longuement sur ces collections dont la préfète a bien voulu nous révéler l'existence.

Le manuel scolaire constitue donc pour les historiens une source de premier ordre, susceptible de les aider à formuler de nouvelles questions et de leur fournir des réponses à des questions pour lesquelles les autres sources étaient muettes. Il convient donc de la prendre définitivement au sérieux tant au niveau patrimonial que scientifique.

Nous espérons que le présent volume éclairera utilement les lecteurs sur cette double problématique.

Outre les organismes cités au début de cette présentation, nous remercions toutes les personnes qui ont pris part à cette journée, en tant qu'intervenant, participant à la Table ronde, organisateur ou auditeur et qui ont ainsi contribué à sa réussite : Philippe Delfosse (Fédération Wallonie-Bruxelles), Marc Demeuse (UMONS), Catherine Gravet (UMONS), Marie-Thérèse Isaac (UMONS), Jean-Louis Jadoulle (Université de Liège) et Martine Urbain (UMONS). Enfin, nous adressons toute notre gratitude à Jean-Louis pour son travail de mise en page.

Références bibliographiques⁴

AUBIN P., CHOPPIN, A., Le Fonti storiche in rete : i manuali scolastici, in BANDINI, G. & BIANCHINI, P. (a cura di), *Fare storia in Rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Firenze, Carocci, 2007, 53-76⁵.

AUROUX, S., *La Question de l'origine des langues* suivi de *L'historicité des sciences*, Paris, PUF, 2007.

CHERVEL, A., *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

CHISS, J.-L., MERLIN-KAJMAN, H., PUECH, C., *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*, Paris, Riveneuve éditions, 2011.

⁴ Pour les références des répertoires cités, nous renvoyons aux bibliographies des articles des auteurs concernés.

⁵ Une version en français au format rtf est disponible en ligne.

- COSTE, D., Pour ne plus se raconter d'histoires, *Études de linguistique appliquée*, 1990, **78**, 5-16.
- DEPAEPE, M., La réforme de la formation des enseignants : une occasion pour repenser la perspective historique ?, in BERRE M. *et al.* (eds), *La formation des enseignants de français langue étrangère en Belgique, Le langage et l'homme*, à par.
- DEPAEPE, M., BRIFFAERTS, J., KITA K. MASANDI, P., VINCK, H., *Manuels et chansons scolaires au Congo belge*, Leuven, Presses universitaires de Louvain (Studia Paedagogica 33), 2003.
- HUBERT, B., *Faire parler ses cahiers d'écolier*, Paris, L'Harmattan, 2012.
- KITA K. MASANDI, P., DEPAEPE, M., *La Chanson scolaire au Congo belge. Anthologie*, L'Harmattan, 2004.
- LEBRUN, M. (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université de Québec, 2007.
- MEUNIER, A., *Patrimoine scolaire. Sa sauvegarde et sa valorisation*, Québec, éditions Multimondes, 2006.
- VIGNER, G., Formation des enseignants et histoire de la diffusion et de l'enseignement du français, in KOK-ESCALLE, M.-Ch. *et al.* (eds), *Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 2012, **52**, 78-91.

La base Emmanuelle : histoire et perspectives

Clémence CARDON-QUINT
ENS Lyon / IFE / UMR 5190
LARHRA (équipe Histoire de l'éducation)¹

Abstract

The Emmanuelle database is intended to compile the whole of the textbook editions published in France from 1789 up to the 1990s, for the main subjects at all teaching levels. Its creator, Alain Choppin, was a pioneer of textbooks historical research: the Emmanuelle database, which was set up in 1982, stands thus as a model for the textbooks databases created afterwards. For each textbook title, the Emmanuelle database retrieves the list of all the editions mentioned in the bibliographies and stored in the major national collections. This original structure is consistent with a historical perspective, but it is a source of technical difficulties in the era of OAI-PMH (Open Archives Initiative's Protocol for Metadata Harvesting). The bibliographical description includes also specific data concerning the subject and the teaching level. Whereas useful for the non-specialist, these entries should be considered with prudence by any professional historian.

La base de données Emmanuelle a été conçue au début des années 1980, à l'initiative d'Alain Choppin, aujourd'hui disparu. La présente communication s'appuie sur les travaux de ce père fondateur de la recherche sur les manuels scolaires². Le caractère pionnier d'Emmanuelle explique en grande partie les difficultés que soulèvent aujourd'hui son développement et son exploitation. Ce ne sera pas trahir la mémoire d'Alain Choppin que d'en faire ici état, pour que cette expérience puisse être utile à ceux qui prendront sa suite.

Fruit de plusieurs décennies d'un travail collectif, Emmanuelle met à disposition des chercheurs, des formateurs de maîtres, des professeurs et des curieux, un impressionnant volume d'informations. L'organisation de la banque de données repose sur un modèle conceptuel original, dont on rappellera ici la logique scientifique. C'est à partir d'un corpus précis – celui des manuels de français – que seront ensuite évoqués les problèmes concrets posés par l'alimentation de cet instrument de travail.

1. La banque de données Emmanuelle : un projet pionnier

1. 1. Un instrument de travail au service d'une recherche novatrice

La conception d'Emmanuelle remonte à la fin des années 1970, lorsqu'Alain Choppin, chercheur au Service d'histoire de l'éducation, prend pour objet d'étude les manuels scolaires.

¹ Depuis Mme Cardon-Quint a été intégrée à l'EA 2958/CEMMC – IUFM d'Aquitaine.

² Je tiens à remercier ici Cyril Mathevon, ingénieur d'études et ancien collaborateur d'Alain Choppin, pour nos fructueuses discussions au sujet d'Emmanuelle.

Le Service d'histoire de l'éducation, rattaché à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), remplit alors une double mission. Ses chercheurs doivent à la fois œuvrer au développement et à la diffusion de la recherche sur l'histoire de l'éducation en France – un domaine qui, à l'aube des années 1980, émerge à peine d'une longue léthargie – et produire des instruments de travail à destination de la communauté des chercheurs et des professeurs. Ces ressources ont des contenus divers – recueils de textes législatifs et réglementaires, répertoires bibliographiques, atlas d'établissements scolaires, etc. – mais partagent un point commun : le souci d'exhaustivité et de systématisme (Caspard 1978 : 13-16). Tel est le cadre dans lequel s'inscrivent, au départ, les travaux d'Alain Choppin sur les manuels scolaires.

Celui-ci inventorie d'abord un fonds circonscrit, le corpus des ouvrages pédagogiques du XVI^e siècle, avant de se lancer dans le recensement systématique des manuels scolaires édités en France depuis la Révolution, toutes disciplines et tous niveaux d'enseignement confondus (hormis le supérieur). La tâche est immense. Compte tenu du volume d'informations en jeu, Alain Choppin choisit d'emblée de recourir à l'outil informatique et notamment au concept de base de données, alors peu familier aux chercheurs en sciences humaines, et a fortiori aux historiens. En service dès 1982, la base de données Emmanuelle est le premier instrument de ce type conçu et utilisé par l'INRP, et sauf erreur, la première base de données informatisée de manuels scolaires au niveau mondial (Choppin et Kada-Benoist 1982 : 79-82).

La conception et l'alimentation de cette base ne représentent qu'un aspect du travail d'Alain Choppin sur les manuels scolaires. En parallèle, il consacre ses recherches à l'étude d'un support longtemps négligé, ou appréhendé de manière inadéquate. En effet, le manuel scolaire avait jusque là surtout fait l'objet d'études de contenu, dans une méconnaissance parfois totale des caractéristiques du support lui-même (Choppin 1980 : 10-13). Pour Alain Choppin, l'étude de contenu ne pouvait avoir de sens qu'à la condition de tenir compte des règles qui régissent la production, la conception, la distribution et l'utilisation de ce matériel pédagogique, en s'appuyant, autant que possible, sur une évaluation chiffrée de la diffusion des ouvrages dans l'espace et dans le temps. L'enjeu d'une banque de données comme Emmanuelle est précisément de donner une vue synoptique et diachronique des éditions et rééditions de manuels scolaires français.

Rappelons, au terme de ce rapide historique, qu'Alain Choppin a beaucoup œuvré à l'expansion internationale de la recherche sur les manuels scolaires, tant par le rayonnement de ses travaux, que par son implication personnelle dans le développement de projets apparentés à Emmanuelle. Dans les années 1990, l'INRP a signé, sur son initiative, des conventions de partenariat avec diverses institutions étrangères afin de leur faire bénéficier de l'expérience française en matière de description bibliographique et de traitement documentaire des manuels. Par ce biais, Alain Choppin a collaboré, entre autres, au développement du projet

MANES (Manuel Escolares, Espagne)³. Dans les dernières années de sa vie, ce sont les perspectives offertes par la mutualisation des données qui ont retenu son attention. Il a ainsi participé à la définition d'un projet de base de données pan-européenne, en partenariat avec des chercheurs belges, idée reprise et développée ultérieurement par une équipe italienne (Aubin et Choppin 2007 : 54-60).

1. 2. En pratique : la collecte et la saisie des données

Concrètement, comment élabore-t-on une base de données sur les manuels scolaires à l'aube des années 1980 ?

La date n'est pas anodine. Le projet Emmanuelle a été conçu avant la généralisation des catalogues informatisés qui ont complètement modifié l'accès aux données bibliographiques. En l'absence de tels outils, Alain Choppin a travaillé à partir de trois types de sources. Il a procédé à un examen direct des collections de la bibliothèque de l'INRP. Il a, en parallèle, dépouillé divers catalogues de bibliothèque : citons, pour l'essentiel, le catalogue de la Bibliothèque Nationale de France, ainsi que celui du Musée national de l'éducation, régulièrement enrichi par des donations. Enfin, il a travaillé à partir de bibliographies, la plus importante étant sans conteste *la Bibliographie de la France*, qui recense périodiquement l'intégralité des publications françaises depuis la fin du XVII^e siècle⁴.

L'alimentation de la base a mobilisé et mobilise encore une équipe dont le périmètre et les moyens ont fluctué au fil des ans. Le processus est néanmoins resté le même. La première étape est l'établissement des bordereaux manuscrits, à partir des trois types de sources énumérés ci-dessus (figure 1). Ces bordereaux, conçus par Alain Choppin, constituent déjà une grille d'analyse originale du manuel scolaire, proposant plus d'une vingtaine de critères de description. Les entrées correspondent, pour certaines d'entre elles, aux caractéristiques bibliographiques traditionnelles (le titre, l'auteur, etc.), mais d'autres (la présomption scolaire, le public visé), répondent aux besoins spécifiques du chercheur spécialisé dans les manuels scolaires.

Dans une seconde étape, les données inscrites sur les bordereaux sont contrôlées et harmonisées. L'enjeu de cette opération était, au départ, de vérifier la cohérence intellectuelle des bordereaux se rapportant à un même auteur et d'éviter ainsi les doublons. Le développement des outils informatiques permet aujourd'hui de compléter les données issues du recensement initial à partir des informations fournies par le Catalogue collectif de France, métacatalogue où sont fusionnées les données issues des bibliothèques publiques (nationale, municipales et universitaires). Ceci permet, entre autres, de repérer des rééditions de tel ou tel

³ <http://www.uned.es/manesvirtual/basededatosmanes.html>

⁴ Pour une présentation plus détaillée des sources, je renvoie aux répertoires imprimés mentionnés en bibliographie.

manuel ayant échappé au recensement initial, et de s'assurer que tous les ouvrages d'un auteur ont bien été pris en considération.

Dans un troisième temps, les données sont entrées dans la base. Le cadre de saisie reprend en principe les catégories du bordereau (figure 2), mais les changements successifs de logiciels, depuis la création d'Emmanuelle, ont entraîné la modification de certains champs. En consultant les tables d'autorité disponibles pour chaque champ, les indexeurs – les personnes chargées de la saisie – peuvent choisir un descripteur parmi la liste des termes déjà en usage dans la base, ou, si nécessaire, en introduire un nouveau. Dans un dernier temps, l'administrateur de la base valide les notices pour les rendre accessibles au grand public sur le web. C'est sur ce travail de fourmi que repose la base qui comporte aujourd'hui, trente ans après sa création, plusieurs dizaines de milliers de notices.

1. 3. Trente ans après : état des lieux

Dans la première phase de dépouillement des sources et d'établissement des bordereaux, Alain Choppin a embrassé la totalité des manuels scolaires édités de la Révolution jusqu'au milieu des années 1990, et ce pour les disciplines les mieux établies dans le système éducatif. Le travail de saisie des données a ensuite progressé discipline par discipline. Les premiers corpus traités ont été ceux des langues anciennes (latin et grec), de langues vivantes (anglais, allemand, espagnol et italien), d'histoire et de géographie, et enfin d'instruction civique et morale. Cela représente plus de 27.000 notices. À l'heure actuelle, l'équipe travaille à la saisie des données relatives aux manuels de français, un corpus à la fois volumineux – près de 20.000 manuels au total – et très complexe à analyser. Restent encore à traiter les corpus relatifs aux mathématiques, aux langues rares, à la philosophie, aux sciences et à l'instruction religieuse.

Au départ, les données étaient mises à disposition du public par le biais d'ouvrages imprimés, munis de plusieurs index, qui avaient une double vocation de répertoires – en ce qu'ils décrivaient de manière systématique une certaine catégorie de publications – et de catalogues collectifs – puisque les lieux de conservation y étaient précisés. La banque de données devint, dès 1992, consultable à distance par Minitel. Avec le développement d'internet et la mise en ligne de la base en septembre 2002, les publications papier ont été définitivement abandonnées. Le site de l'Institut français de l'éducation (ex-INRP) donne aujourd'hui accès à un moteur de recherche qui autorise aussi bien les requêtes simples que les requêtes multicritères sur l'ensemble des données (<http://www.inrp.fr/emma/web/>).

2. *Le manuel comme unité documentaire ou l'historien contre le documentaliste*

L'originalité d'Emmanuelle repose sur le choix du « manuel » comme unité documentaire. Ce choix, scientifiquement motivé, ouvre d'intéressantes perspectives sur le corpus formé par les manuels scolaires. Il n'en soulève pas moins de nombreuses difficultés.

2. 1. *Le manuel scolaire, entité générique*

Dans les catalogues de bibliothèque, l'unité documentaire de référence est l'ouvrage, objet matériel, correspondant à une édition particulière, par exemple, le manuel d'Ernest Lavis, *Histoire de France. Cours moyen. Première et deuxième années*, édité chez Colin en 1912. À l'inverse, dans la banque de données Emmanuelle, l'unité documentaire de référence est le manuel conçu comme une entité générique à laquelle on peut rapporter l'ensemble des éditions et réimpressions existantes. Autrement dit, on trouvera dans la base une seule entrée et une seule notice pour un ouvrage, quel que soit le nombre de ses éditions et réimpressions. Ainsi la notice relative au manuel de Lavis fournit-elle des informations concernant la totalité des rééditions recensées de 1912 à 1954 (figure 3). Ce traitement de l'information correspond aux catégories d'analyse de l'historien. Lorsque ce dernier étudie l'influence d'ouvrages comme *Le Tour de la France par deux enfants* ou le *Lagarde et Michard*, qui ont marqué plusieurs générations d'élèves, il s'intéresse à une entité générique et non à telle ou telle édition.

Il n'était pas évident de s'appuyer sur cette intuition d'historien pour construire une base de données cohérente. À partir du moment où ce n'est plus l'objet matériel qui fait référence, comment établir la frontière entre deux manuels distincts ? La réponse n'est pas aisée : les stratégies de communication des maisons d'édition tendent à brouiller les pistes. Pour des ouvrages de référence, elles peuvent privilégier la continuité des titres et des auteurs, pour des ouvrages dont le contenu est significativement revu, et dont l'auteur initial est mort depuis plusieurs décennies. « Les différents volumes du Lagarde et Michard », dont les premières éditions remontent aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale en sont un exemple célèbre. À l'inverse, un changement de programme peut conduire l'éditeur à modifier le titre de ses collections, sans que le contenu ne soit profondément modifié.

Pour la constitution d'une banque de données de cette ampleur, la seule solution possible est d'adopter des critères simples ne requérant pas la consultation des ouvrages. Alain Choppin a donc retenu cinq critères discriminants : le titre, l'auteur, le niveau d'enseignement, le public visé et le nom de l'éditeur. Toute différence dans l'un de ces critères entraîne la création d'une nouvelle notice. Ce principe n'interdit pas, à terme, de prévoir un système de renvoi entre des manuels apparentés.

2. 2. Un pari heuristique

Par delà sa coïncidence immédiate avec l'objet étudié par l'historien, le choix du « manuel », entité générique, comme unité documentaire, n'est pas dépourvu de vertus heuristiques. Ainsi conçue, la banque de données a le mérite de bien mettre en lumière – pour celui qui l'alimente comme pour celui qui l'utilise – les rouages de l'édition scolaire. Elle invite ainsi l'utilisateur à prendre en compte la « durée éditoriale » des ouvrages auxquels il s'intéresse. Cette durée éditoriale est calculée automatiquement par la base à partir des dates de première et dernière éditions recensées, ce qui permet de repérer rapidement les « long seller ». Elle renvoie une image – certes approximative – de la durée d'utilisation dans les classes. Ces données permettront à terme – ce n'est pas possible à l'heure actuelle pour des raisons techniques – d'envisager des recherches sur l'ensemble des manuels en usage à telle ou telle période.

La structure de la base met d'autre part en lumière la difficulté d'un recensement exhaustif. L'ambition initiale d'Emmanuelle était, en effet, de repérer l'intégralité des éditions et réimpressions de chaque ouvrage traité. Mais cet objectif se heurte à deux obstacles. Lorsqu'il s'agit des manuels scolaires, les éditeurs ne se plient pas toujours avec rigueur à la règle du dépôt légal auprès de la Bibliothèque nationale de France, a fortiori lorsqu'il s'agit de nouvelles éditions d'ouvrages anciens. De façon générale, la conservation des manuels scolaires figure rarement parmi les priorités des bibliothécaires, ce qui compromet le repérage de la totalité des éditions et réimpressions. En outre, l'information fournie par les éditeurs tend à brouiller les pistes, en raison de pratiques adoptées à des fins commerciales : d'une part, la confusion volontaire entre « nouvelle édition » – ce qui suppose une mise à jour, même limitée du contenu – et une simple « réimpression » à l'identique, d'autre part la numérotation fantaisiste du nombre de réimpressions ou de rééditions. Pour le manuel de Lavissee cité ci-dessus, l'édition de 1946 est ainsi qualifiée par l'éditeur de 47^e édition – un score bien supérieur à celui qu'on peut établir à partir des éditions ou retirages effectivement recensés dans la base. Un catalogage selon les normes usuelles de la documentation tendrait à occulter ces phénomènes qui sont pourtant d'utiles révélateurs du fonctionnement du marché éditorial.

2. 3. Un choix lourd de conséquences

Si l'intérêt de cette approche est manifeste, elle n'en soulève pas moins des problèmes délicats. C'est en effet une démarche atypique, qui va à l'encontre des principes en vigueur dans le monde de la documentation, de la bibliographie, et de la bibliothéconomie. Dans toutes ces professions, l'unité documentaire de référence est le livre, objet matériel, dans une édition précise.

Il ne s'agit pas là d'une remarque de détail. Un projet de ce type suppose bien souvent de s'appuyer sur la collaboration des bibliothécaires et des documentalistes. Un tel choix peut exposer le concepteur de la base à l'incompréhension ou au scepticisme de ses interlocuteurs, comme a pu, parfois, l'expérimenter Alain Choppin. De plus, ce choix ancien n'a pas été repris par la plupart des bases étrangères, ce qui rend plus difficile le regroupement des données. De façon générale, à l'heure de la circulation des informations sur internet, et des protocoles de collecte de métadonnées (Open Archives Initiative's Protocol for Metadata Harvesting), l'adoption de normes spécifiques constitue un obstacle sérieux à la diffusion et à la récupération des données vers et à partir d'autres serveurs ou d'autres bases. C'est un problème qui, bien entendu, ne pouvait être anticipé à l'aube des années 1980.

3. Les indexeurs au travail : le cas des manuels de français

Par delà les problèmes généraux soulevés par le choix de l'unité documentaire, la saisie des données dans la base suscite, à chaque étape, de nouvelles questions. Comme souvent, la constitution de l'outil de travail vient nourrir et nuancer la perception de l'objet étudié. Les réflexions présentées ci-après m'ont été inspirées par le processus de saisie des notices relatives aux manuels de français.

3. 1. Les frontières du corpus : choix scientifiques et arbitrages pratiques

La définition du manuel scolaire est l'objet d'un débat théorique, ouvert il y a plus de trente ans, mais toujours actuel⁵. Comme l'a rappelé Alain Choppin, il ne saurait exister, pour cet objet inscrit dans l'histoire, de définition valable en tout lieu et en tout temps (Choppin 2008 : 9). Il n'en est pas moins nécessaire, lors de la constitution d'une base de données, de clarifier les critères qui permettront de délimiter le corpus recensé. Lors de la conception d'Emmanuelle, Alain Choppin a privilégié une définition établie, non sur l'usage effectif des ouvrages, mais sur leur destination initiale. Dans Emmanuelle, sont considérés comme manuels « tous les ouvrages imprimés non périodiques [...] conçus dans l'intention de servir à l'enseignement » (Choppin 1982 : 80). Précisons que la question de l'usage n'était pas absente des préoccupations d'Alain Choppin : si elle n'entraînait pas en ligne de compte dans la délimitation du corpus, elle était réintroduite dans la base de donnée par le biais du champ « application scolaire », proposant trois descripteurs : certitude scolaire, forte présomption scolaire, faible présomption scolaire.

⁵ Comme en témoigne la tenue d'un congrès sur ce thème, en 2007, à Ypres, à l'initiative de l'*Internationale Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung* : « Was macht(e) ein Schulbuch zu einem Schulbuch ? Art und Identität eines Lernmittels näher betrachtet ».

La définition retenue par Alain Choppin fixe un cadre général nécessaire à la cohérence globale de la banque de données. Elle ne suffit pourtant pas à lever les ambiguïtés que soulèvent certaines catégories d'ouvrages propres à telle ou telle discipline. Cette définition doit donc être constamment affinée et précisée à mesure que surgissent de nouveaux cas de figure. Ian Michael a ainsi montré à quel point il était délicat de proposer un classement raisonné des anthologies littéraires anglaises en fonction de leur destination ou de leur usage scolaire (Michael 1979 : 202 ; 1990 : 11). Le cas des manuels de littérature français n'est pas plus facile à trancher. La définition du manuel scolaire retenue ici permet certes d'exclure sans hésitation certaines catégories d'ouvrages pourtant bien présentes dans les classes. Les éditions en livre de poche de *Madame Bovary* ont bien pu servir de support à l'enseignement du français dans les classes de lycée, suite à la généralisation, dans les années 1970, de l'étude des œuvres intégrales : pour autant, l'intention initiale des éditeurs n'était pas de produire un manuel scolaire. Il n'est donc pas question d'intégrer dans la base l'immense corpus de la littérature française ! À l'inverse, au XIX^e siècle, quand le théâtre classique occupait une place prédominante dans les classes de lettres, plusieurs éditeurs scolaires ont mis sur le marché des ouvrages intitulés *Théâtre classique*, regroupant les œuvres de Molière, Corneille et Racine au programme. On peut raisonnablement intégrer ces ouvrages dans le corpus des manuels scolaires.

L'arbitrage peut s'avérer plus difficile encore. Dans la seconde moitié du XX^e siècle, avec l'essor de l'édition de poche, l'assouplissement des programmes et l'évolution de l'enseignement littéraire, les listes de « petits classiques » proposés par les éditeurs scolaires comme Larousse ou Bordas se sont allongées à l'infini. Ces « petits classiques », dans lesquels le texte littéraire est muni d'un appareil pédagogique conséquent (introduction, notes, questionnaires, sujets de devoir etc.) sont explicitement destinés à un usage scolaire ou périscolaire. Mais l'immensité de ce corpus a conduit l'équipe actuelle à l'écartier pour des raisons pratiques. La spécificité de cette catégorie, sa cohérence et sa visibilité faciliteront, le cas échéant, la mise au point d'un instrument de recherche spécifique. En pratique, dès que l'on aborde une nouvelle discipline, il convient donc de réexaminer la définition initiale du manuel et de préciser la façon dont elle s'applique au corpus en cours de traitement, afin de fixer les règles qui permettent aux personnes chargées de l'indexation d'inclure ou d'exclure telle ou telle catégorie d'ouvrage.

3. 2. L'indexation : une interprétation délicate mais nécessaire ?

Délimiter les corpus n'est pas une affaire simple. Indexer un manuel non plus. Les notices d'Emmanuelle présentent un certain nombre de champs correspondant à des éléments objectifs, ne nécessitant aucun travail d'interprétation de la part de celui qui saisit la notice : pour le titre, le nom de l'auteur, la date d'édition (etc.), il ne s'agit, sauf exception, que de retranscrire mécaniquement les données recueillies lors du dépouillement initial. Certains champs soulèvent en

revanche des problèmes délicats, en particulier les champs « niveau » et « discipline ».

Les recherches sur les manuels scolaires privilégient souvent un niveau spécifique : un manuel n'est pas conçu de la même façon pour un débutant ou pour celui qui termine sa scolarité. Mais la structure du système éducatif français – et ce trait n'est pas propre à la France – a considérablement évolué en deux siècles, ce qui soulève d'innombrables difficultés dans l'indexation des manuels. Certains niveaux ont changé de dénomination : la classe de rhétorique est ainsi devenue classe de première après la réforme de 1902. Plus délicat, certains termes ont changé de sens. Le terme « collègue » – ou « collègue communal » – désignait, depuis le décret de 1808, un établissement secondaire municipal, par opposition à l'établissement secondaire national qu'était le « lycée » (ou « collègue royal » sous la Restauration et la Monarchie de Juillet). La réforme Berthoin de 1959 complétée par la réforme Fouchet de 1963 et par la réforme Haby de 1975, a modifié la signification du doublet formé par les termes « collègue » et « lycée » : le collègue rassemble désormais les classes du premier cycle de l'enseignement du second degré, et le lycée, les classes du second cycle. Le recours au thésaurus de l'éducation élaboré par l'UNESCO⁶ ne permettrait pas de lever ces ambiguïtés. S'il est adapté aux comparaisons internationales actuelles, il méconnaît certaines réalités structurantes des systèmes éducatifs du passé. Ainsi, aucun terme du thésaurus ne permettrait de rendre compte de la signification sociale que revêtait, au XIX^e siècle en France – comme dans d'autres pays européens – la coupure entre le primaire – « école du peuple » – et le secondaire – « école de la bourgeoisie ». L'on est donc contraint de reprendre les termes en usage dans le système français, en comptant sur la prudence et les connaissances de l'utilisateur pour éviter tout anachronisme.

Mais ce parti pris ne lève pas toutes les difficultés. L'expérience montre que même un historien bien informé de l'évolution du système éducatif ne peut, a priori, construire un index, une table d'autorité exhaustive, qui prenne en compte tous les cas de figure, d'autant plus que les dénominations choisies par les éditeurs ne sont pas toujours standardisées. Les personnes chargées de l'indexation sont régulièrement confrontées à des dénominations qui n'ont été en usage que de manière marginale ou pour une courte période : ainsi des classes primaires des lycées et collèges, occasionnellement désignées comme « classes préparatoires des lycées et collèges ». Faut-il rattacher ces dénominations à un descripteur plus courant par un système de rejet (solution autorisée par la base Emmanuelle), au risque de gommer de subtiles nuances ? Faut-il au contraire créer un descripteur autonome dans la table d'autorité, au risque que les manuels ainsi indexés ne soient pas repérés par le chercheur qui ignore cette dénomination ? Une possible solution serait à terme de hiérarchiser la table d'autorité des niveaux, pour permettre des

⁶Le Thésaurus de l'UNESCO est consultable en ligne sur le site de l'UNESCO (<http://databases.unesco.org/thesfr/>)

recherches globales sur telle ou telle entité, à laquelle seraient rattachés plusieurs descripteurs. Mais, pour des raisons techniques, cette solution n'est pas applicable, dans l'immédiat, à Emmanuelle.

Le champ « discipline » soulève des difficultés comparables, sinon supérieures. La première fonction de ce champ est de permettre une discrimination grossière entre les matières (français, mathématiques etc.). Ce repérage n'est pas toujours suffisant pour des corpus importants, lorsque le chercheur ne s'intéresse qu'à tel ou tel aspect d'une discipline. La recherche plein texte permet en partie de trier les résultats d'une requête, mais cette solution ne donne pas entière satisfaction. Le terme « écrire » dans un titre pourra, pour les débuts de la scolarité, renvoyer à l'apprentissage matériel de l'écriture, alors qu'il s'agira, dans la classe de première, de préparer aux exercices de composition française, deux activités entièrement différentes.

Alain Choppin a donc établi, pour chaque discipline, une liste de descripteurs qui permettent d'affiner la recherche en fonction du type de contenu proposé par les manuels. Ces descripteurs n'ont pas pour fonction de classer le corpus mais seulement de le décrire : les indexeurs peuvent, si nécessaire, retenir plusieurs descripteurs pour indexer un seul ouvrage. Pour les langues anciennes et vivantes, dix descripteurs sont en usage dans la base : « anthologie », « dictionnaire, lexique, vocabulaire », « édition classique », « exercices, versions, thèmes », « généralités », « grammaire, traité, guide, méthode », « histoire littéraire », « précis de civilisation », « sujets d'examen », « textes traduits ».

Lors de la saisie du corpus de français – entreprise bien après celle des corpus des langues anciennes et vivantes, et poursuivie après la mort d'Alain Choppin – il a fallu choisir entre l'adoption d'un descripteur générique « français » pour la totalité des manuels, la reprise à l'identique des descripteurs en vigueur pour les langues anciennes et vivantes, ou le choix d'une nouvelle table d'autorité. L'impressionnant volume du corpus de manuels de français (estimé à près de 20 000 ouvrages) plaidait en faveur d'une indexation plus fine que le simple descripteur « français ». Il s'avéra vite que la reprise des descripteurs utilisés pour les langues anciennes ou vivantes ne donnait pas satisfaction. L'inadéquation des catégories énumérées plus haut au cas du français entraînait trop d'aléas dans les choix d'indexation, qui variaient sensiblement d'une personne à l'autre pour des ouvrages quasi-similaires.

En collaboration avec les indexeurs, l'ingénieur chargé des questions techniques, et après consultation de spécialistes de l'enseignement du français, une nouvelle table a donc été définie. Tâche délicate : l'évolution de la discipline, de la pédagogie, des pratiques éditoriales ont sensiblement fait varier, au fil du temps, la nature des contenus proposés par les manuels de français, et la façon dont ils

pouvaient être regroupés⁷. Pour que la recherche à partir de ce champ restât possible, il fallait pourtant éviter la démultiplication des descripteurs et donc tenter de délimiter une table d'autorité qui ne fût pas trop étendue. Tout au long de son élaboration et de sa mise à l'essai, l'on a poursuivi deux objectifs : la clarté des critères qui conduisent à retenir tel ou tel descripteur, la capacité de la table ainsi conçue à s'adapter au plus grand nombre de cas de figure possibles. Un guide de saisie de trois pages détaille la marche à suivre pour retenir ou écarter l'un ou l'autre des dix-neuf descripteurs qui composent désormais la table d'autorité du champ « discipline » pour les manuels de français. Ce procédé a permis de réduire au minimum l'aléa des choix d'indexation.

Quelles que soient les solutions trouvées, il semble évident, au vu des difficultés rencontrées, qu'un chercheur spécialiste de l'histoire de l'éducation ne pourra se satisfaire des grilles d'analyse proposées par la base de données pour les champs niveau et matière, et devra procéder à une investigation plus large, et à une sélection personnelle des notices pertinentes. Faudrait-il alors – solution adoptée par certains projets étrangers – supprimer ces champs, dont la rigueur scientifique est forcément discutable ? Justifiée d'un point de vue scientifique, cette mesure risquerait cependant de rendre l'outil inutilisable pour tout un public de formateurs, ou d'étudiants, qui, sans être spécialistes de l'histoire de l'éducation, souhaitent appuyer ponctuellement un cours ou un mémoire de recherche sur un corpus. Ces derniers seraient alors renvoyés aux pratiques courantes avant la diffusion d'instruments de recherche fiables : la sélection arbitraire de quelques ouvrages, dans une méconnaissance totale des caractéristiques d'ensemble du corpus. Une fois de plus, l'historien de l'éducation se voit ici sommé de choisir entre l'histoire et la pédagogie : entre les exigences de la science et les impératifs parfois divergents liés à l'implication de l'histoire de l'éducation dans le processus de professionnalisation des enseignants (Depaepe 1998 : 3-4).

Bilan et perspectives

Quelles conclusions peut-on aujourd'hui tirer de l'aventure Emmanuelle qui a commencé il y a plus de trente ans ? La première est d'ordre pratique : pour un projet d'une telle ampleur, dont la réalisation s'étend sur plusieurs décennies, qui implique des équipes forcément mouvantes, confrontées au développement et à l'évolution des possibilités techniques, éventuellement aussi à l'instabilité des moyens mis à disposition, il semble impératif d'une part, d'explicitier en détail les choix opérés pour faciliter le suivi des opérations, et la cohérence dans la saisie des données, d'autre part, de s'appuyer sur les standards de description internationaux.

⁷ Voir par exemple les analyses d'André Chervel sur l'évolution des grammaires scolaires en France (Chervel 2000).

Est-ce à dire que le modèle Emmanuelle a vécu ? Si le choix de l'unité documentaire opéré par Alain Choppin reste pertinent scientifiquement, il paraît indispensable de le rendre compatible avec les réalités techniques actuelles. On pourrait concevoir une nouvelle base de données qui donnerait satisfaction sur les deux plans, scientifique et technique. L'unité documentaire – pour la saisie des données – serait non plus le manuel tel que le définissait Alain Choppin, mais bien l'unité documentaire standard que constitue un livre dans une édition donnée. En revanche, dans la restitution des données, la nouvelle base aurait la capacité de compiler les informations afin de livrer des notices comparables à celle que renvoie actuellement Emmanuelle, en regroupant les éditions et réimpressions d'un même ouvrage. Un projet de migration des données vers un nouveau logiciel conçu en ce sens est en ce moment à l'étude.

Quel que soit l'avenir d'Emmanuelle, il va de soi que la valeur ajoutée des bases de données de manuels scolaires, sans être négligeable, est moins importante qu'elle ne pouvait l'être à l'époque des catalogues et fichiers manuels de bibliothèque. Pour rentabiliser le développement ou la mise à jour d'un tel instrument de travail, il faudra sans doute y greffer de nouveaux outils conçus pour faciliter l'exploitation des données : récupération des données sous format Excel, exportation des données vers un logiciel de lexicométrie⁸, liens vers les documents numérisés pour les ouvrages non soumis aux droits d'auteurs etc. Enfin, c'est sans doute la mutualisation des données entre les différents pays qui ouvre à ce jour les perspectives les plus prometteuses : par ce biais sera mis à disposition des chercheurs un outil indispensable à l'étude des phénomènes de traduction, d'adaptation de circulation des modèles et des contenus dans l'édition scolaire.

Références bibliographiques

La bibliographie complète d'Alain Choppin est consultable en ligne à l'adresse suivante : http://www.inrp.fr/she/pages_pro/choppin.htm.

AUBIN, P., CHOPPIN, A., Le Fonti storiche in rete : i manuali scolastici, in BANDINI, G., BIANCHINI, P. (eds), *Fare storia in Rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Florence, Carocci, 2007, 53-76.

CASPARD, P., Les activités du Service d'histoire de l'éducation, *Histoire de l'éducation*, 1978, **1**, 13-16.

CHERVEL, A., *Les Grammaires françaises, 1800-1914. Répertoire chronologique*, Paris, INRP, 1982 ; 2^e édition revue et augmentée, 2000.

CHOPPIN, A., *Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVI^e siècle. Complément, 1886-1894 : bibliothèques de Paris et des départements*, Paris, INRP, 1979 (édition complétée et mise à jour de celle de 1886).

⁸ Jean-Charles Buttier, un temps associé à l'équipe d'Alain Choppin, a exploité cette piste avec les « catéchismes politiques ».

- CHOPPIN, A., L'histoire des manuels scolaires : une approche globale, *Histoire de l'éducation*, 1980, **9**, 1-25.
- CHOPPIN, A., *Guide du producteur de la banque Emmanuelle*, Paris, INRP, 1999.
- CHOPPIN, A., Le manuel scolaire, une fausse évidence historique, *Histoire de l'éducation*, 2008, **117**, 7-56.
- CHOPPIN, A. (dir.), *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Les manuels de grec*, Paris, INRP, Publications de la Sorbonne, 1987. Après le grec, d'autres disciplines ont fait l'objet de volumes imprimés : l'italien (1987), le latin (1988), l'allemand (1993), l'espagnol (1995) l'anglais (1999).
- CHOPPIN, A. (dir.), *Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Recueil des textes officiels (1791-1992). Textes présentés par Alain Choppin et Martine Clinkspoor*, Paris, INRP, 1993.
- CHOPPIN, A., KADA-BENOIST, D., À propos d'Emmanuelle, *Histoire de l'éducation*, 1982, **14**, 79-82.
- DEPAEPE, M., Entre pédagogie et histoire : questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation, *Histoire de l'éducation*, 1998, **77**, 3-18.
- MICHAEL, I., The Historical Study of English as a Subject ; a Preliminary Inquiry into some Questions of Methods, *History of education*, 1979, **8/3**, 193-206.
- MICHAEL, I., Home or school ?, *Paradigm*, 1990, **3**, 11-12.

H. H. H. A. R. D. E. T. I. D. R. A. Y

SOURCES : B.F. B.N. AUTRE

RAPPEL DU NUMÉRO D'ORDRE: _____
 RAPPEL DU NUMÉRO DE RATTACHEMENT: _____

① PRÉSUMPTION SCOLAIRE _____
 ② PRATIQUE EFFECTIVE _____

③ TITRE / NIVEAU: LA GRAMMAIRE DANS LE CYCLE D'OBSERVATION

④ CODE TITRE _____
 ⑤ LANGUES _____ 01
 ⑥ NIVEAUX _____ 01
 ⑦ DISCIPLINES _____ 01
 ⑧ INTERVENANTS: _____

⑨ ÉTABLISSEMENTS OU NIVEAU: 6^e
 ⑩ DISCIPLINES: FRANÇAIS

N°	NOM	PRÉNOMS	BIO.	TYPE D'INTERVENTION	N°	BIO.	INT.
01	H. H. H. A. R. D.	A. H. D. R. E.	1	BH	01		
02	I. D. R. A. Y.	L. O. U. I. S.	2	ZAA	02		
03	S. A. M. I. E.		3	INP/BOULOGNE	03		
04	M. A. C. H. A. R. D.		5	LIA/PARIS	04		
05	J. E. S. F. O. S. S. É. S.	E.	5	INP	05		
06					06		
07					07		
08					08		

⑨ LIEUX D'ÉDITION: N°1 Paris
 N°2 _____

⑩ DATES EXTRÊMES D'ÉDITION: 1-1963-1966 (H.E.) 1972
P.N. 1921-1966

⑪ NOMBRE MAXIMUM D'ÉDITIONS ATTESTÉES: 1961 254 p
1966 256 p

OBSERVATIONS: in 8° 256 pages
 (30) sans date de parution - H.E. formée en 1964
 (34) Collection J. LE LAY -
 (35) ill. aut. ill. -
 (63) changement d'imprimeur pour la H.E. 1964.
 (60) saisi en 1971 - 256 p

⑫ A L'USAGE DES: GARÇONS FILLES ÉLÈVES MAÎTRES

⑬ PRÉSENCE D'ILLUSTRATIONS:
 ⑭ APPARTENANCE À UNE COLLECTION:
 ⑮ SOUS-ENSEMBLE D'UN OUVRAGE OU OUVRAGE EN PLUSIEURS PARTIES:
 ⑯ NATURE DES SATELLITES: _____
 ⑰ ATTITUDE DES AUTORITÉS CIVILES: + -
 ⑱ ATTITUDE DES AUTORITÉS ECCLÉSIASTIQUES: + -
 ⑲ DESTINATION LOCALE: _____
 ⑳ LIEUX DE CONSERVATION / SOURCES: _____
 ㉑ NUMÉRO D'ORDRE: _____
 ㉒ NUMÉRO DE RATTACHEMENT: _____

DÉPOUILLÉ LE: 07-03-83 PAR: B.M.
 COMPLÉTÉ LE: 04-05-84 PAR: B.M.
 CODÉ LE: _____ PAR: _____
 SAISI LE: _____ PAR: _____

Figure 1 Bordereau de saisie (recto et verso)

Firefox - Banque référence Emmanuelle ...

http://www.inrp.fr/emma/prod/formSaisie.php

she Emmanuelle

Web Non Oui

Date de saisie : 23/06/2011

Notes

Titre

Application scolaire Certitude scolaire Forte présomption scolaire Faible présomption scolaire

Auteur(s) Liste Ajout

Editeur(s) Liste Ajout

Imprimeur(s) Liste Ajout

Auteur(s) moral(aux) Liste Ajout

Auteur(s) classique(s) Liste Ajout

Modificateur(s) Liste Ajout

Inspirateur(s) Liste Ajout

Préfacier(s) Liste Ajout

Illustrateur(s) Liste Ajout

Directeur(s) Liste Ajout

Lieu(x) d'édition Liste Ajout

Collections Liste Ajout

Disciplines Liste Ajout

Niveau(x) Liste Ajout

Pagination

Public Commun Elèves Filles Garçons Maîtres Mixte Tous

Firefox - Banque référence Emmanuelle ...

http://www.inrp.fr/emma/prod/formSaisie.php

she Emmanuelle

bn

bf

Autres sources [+] Autres sources [-]

Année première édition

Année dernière édition Durée éditoriale

ISBN

ISSN

Destination locale Liste Ajout

source url (1) url (1)

source url (2) url (2)

source url (3) url (3)

source url (4) url (4)

source url (5) url (5)

Doubleton

Menu Enregistrer Effacer

Figure 2 Cadre de saisie.

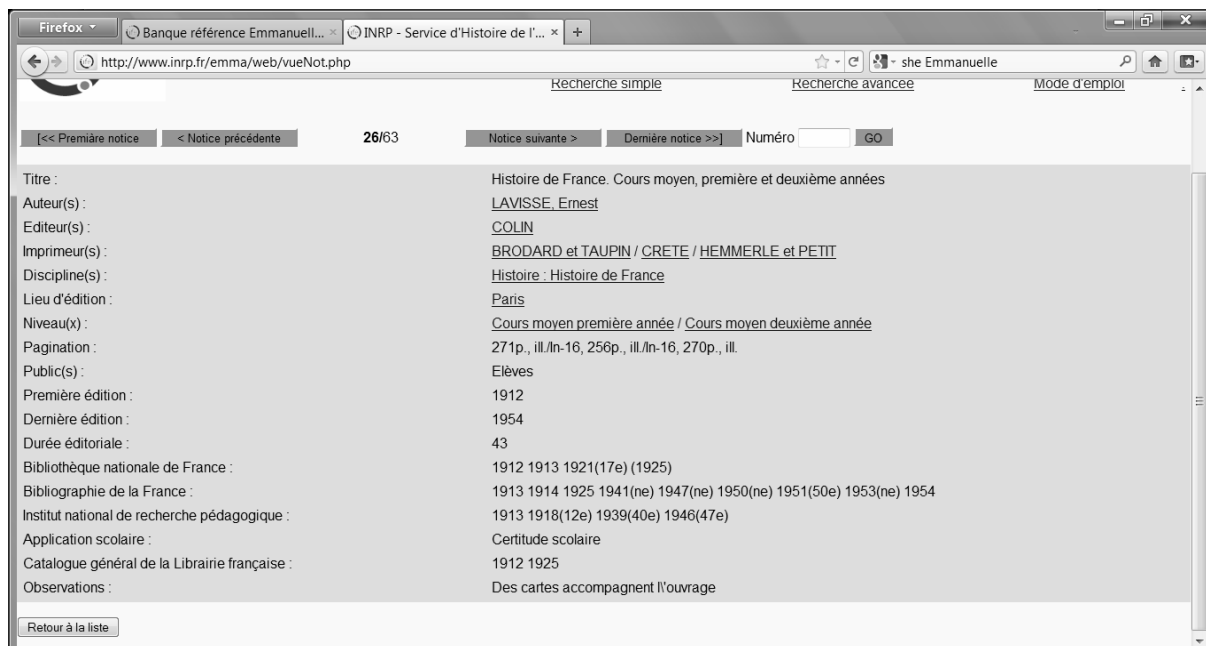


Figure 3 Le manuel comme entité générique : l'*Histoire de France* de Lavisse.

**Une « lutte » sans fin avec des « boîtes » ?
45 ans de collection, de conservation, d’inventorisation et de
valorisation des manuels scolaires
au sein du Centre d’histoire de l’éducation
de la KU Leuven**

Marc DEPAEPE et Maria LEON
KU Leuven

Abstract

This article tells the story of the historical collection of textbooks established in 1967 at the History of Education Center of the KU Leuven. During the past 45 years, the History of Education Center has made several attempts to classify and catalogue this continuously growing collection, in order to make it operational for further interdisciplinary textbook research. This was a long and difficult process. Nevertheless, some of the Center’s project applications were successful and obtained grants from the Flemish Government. Thanks to these, the most important of the ambitious objectives of the operationalization programs could be realized. For a small unit like the History of Education Center, however, it remains almost impossible to run such a huge collection on its own – not in the least because the desire to archive, document and record the educational past is always conflicting with the prevailing wish and need to do “real” research. Therefore, arrangements have been set up in the recent past to integrate the history of educational textbook collection as much as possible in the official library catalogue and library systems of the faculty of psychology and educational sciences as well as in the those of the entire university.

C’est à juste titre que Pieter Verstraete (2011) a encore souligné récemment que la collection historique au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation de la KU Leuven constitue une digue contre l’oubli – un danger qui, dans le cadre des sciences du comportement souvent « poussives », est d’ailleurs loin d’être imaginaire. Dans le droit fil de tant d’autres protagonistes l’ayant précédé, ce même auteur attire l’attention sur le fait que la mise sur pied de la collection (d’un peu plus de 3 kilomètres de longueur) a été un travail de longue haleine, ce qui suppose la participation continue de nombreuses personnes, aussi bien des collaborateurs travaillant tous les jours que des professeurs responsables. Aussi est-il hasardeux de citer des noms à cet égard. C’est ainsi que si Verstraete mentionne bien Marcel A. Nauwelaerts (°1908 †1983) comme le « fondateur », il passe sous silence la contribution de Maurits De Vroede (°1922 †2002), qui a pourtant joué un rôle essentiel dans le développement de la collection. Des documents internes¹ du Centre (à l’époque encore Section) d’histoire de la

¹ Ces documents internes ont été employés comme source principale pour la rédaction de notre article. Nous les avons signalés généralement dans le texte avec une indication de leur date et de leur nature, mais ils ne figurent pas, pour des raisons de place, dans les références bibliographiques. Celles-ci ont été limitées à l’essentiel, à savoir la littérature sur le centre et ses

pédagogie (Centrum voor Historische Pedagogiek – CHP) situent la création en 1967. À ce qu'il paraît, la motivation de l'aménagement de la collection est venue de la constatation que l'on n'avait presque pas rassemblé de « sources » pour l'histoire de l'éducation, alors qu'il en existait un grand nombre. Certainement à cette époque, le « manuel scolaire » – qui allait peu à peu constituer le noyau de la collection – n'était encore que fort peu considéré comme instrument de la recherche académique. Sur le plan international, il se produirait toutefois un changement net à cet égard à partir du milieu des années 1980, essentiellement sous l'impulsion du modèle français « Emmanuelle » (qui fut repris quasiment sans modification en Espagne, sous l'appellation de « MANES »)², mais également suite à d'autres initiatives en Allemagne, au Canada, au Portugal, en Italie, en Argentine, au Mexique, en Colombie, etc. Étant donné que l'on s'emploie à Mons, depuis la fin des années quatre-vingt, à la collection, à l'inventorisation et à la valorisation des manuels scolaires, et que l'on veut à présent insuffler une nouvelle vie à l'initiative de l'époque du professeur Marie-Thérèse Isaac, nous souhaitons rendre compte brièvement dans le présent article de nos « expériences » et « réalisations » des quarante-cinq dernières années. Nos voisins du Sud trouveront très probablement quelque chose à retirer de ces « hauts et bas », bien que nous craignons que ces « leçons » de l'histoire restent ici également à un autre niveau, plus structurel que directement applicable. Mais peut-être tout cela n'a-t-il pas vraiment d'importance et le cas louvaniste est-il en soi suffisamment intéressant pour une contribution d'ensemble dans le présent volume, a fortiori si celle-ci est pimentée de quelques remarques critiques et expériences personnelles.

1. *Le long décollage*

Pendant longtemps, le Musée scolaire de l'État, fondé en 1880 à Bruxelles, a représenté pour ainsi dire la « mémoire éducative » de la Belgique (Catteeuw 2004). Bien qu'il ait été mis sur pied et développé plutôt comme une collection didactique, il remplissait également, en tant que bibliothèque de conservation, une importante fonction pour l'histoire (et donc également l'historiographie future) de l'éducation et de l'enseignement. En plus de sa fonction muséale, il fournissait en effet un large éventail de services sur le plan du prêt de livres (également de manuels scolaires) et de périodiques qui dataient du milieu et même du début du XIX^e siècle. En 1939, le musée périclita. Bien qu'une grande partie du patrimoine matériel fût perdu, ce qu'il en restait (et c'étaient surtout des livres) aboutit à la Bibliothèque centrale du ministère de l'éducation (Bibliotheek van de Ministerie van nationale onderwijs – BMNO). L'accent y était certes mis sur l'« actualité » – les enseignants pouvaient y

projets. En conséquence les résultats de la valorisation des sources conservées au Centre d'histoire de l'éducation par la publication des outils de recherche ne sont pas inclus (seule exception : le répertoire des manuels scolaires de Depaepe *et al.* 2003). Toutes ces publications ont été discutées ailleurs d'une façon plus détaillée (*cf.* par exemple, Depaepe – Simon 2009).

² *Cf.* ici même la contribution de Cardon-Quint.

emprunter des livres et consulter des périodiques gratuitement – mais les anciennes collections poussiéreuses n'en constituaient pas moins une véritable mine d'or pour la recherche historico-pédagogique. Maurits De Vroede qui, à partir des années soixante-dix, tenta de faire prendre un nouveau virage à la discipline à Louvain dans la direction d'un rattachement à la recherche socio-historique, y envoya non seulement plusieurs étudiants, mais fit également passer la collection au peigne fin comme l'un des principaux gisements pour l'inventorisation des périodiques pédagogiques en Belgique, un projet interuniversitaire de grande ampleur, que nous décrirons plus en détail tout de suite. Rien ne laissait supposer alors que cette bibliothèque serait démantelée à partir de 1987, en partie en vue de l'aménagement du site du Parlement flamand à la rue de Louvain à Bruxelles. Les collections, qui furent partagées en 1994 entre les deux communautés culturelles, végétèrent pendant longtemps dans un entrepôt de Malines. En 2006, la partie flamande fut intégrée, après sélection, dans la bibliothèque patrimoniale Hendrik Conscience d'Anvers et cela devait également être en partie à l'origine du projet *Leerboeken Vlaanderen (Manuels scolaires – Flandre)*, que nous mettrons sur pied ensemble et que nous décrirons plus en détail dans la suite. Mais examinons tout d'abord le développement à Louvain de plus près.

2. La Collection Histoire de l'Éducation sous la direction de M. De Vroede (jusqu'en 1987)

Comme nous l'avons dit, la collection à Louvain débuta dès 1967 selon la tradition. Ce n'était pas un hasard. 1967 fut en effet l'année au cours de laquelle la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen) acquit son autonomie et où la « section » des sciences de l'éducation s'installa à la rue de Tirlemont (n° 127) avec une bibliothèque et un service de documentation propres au rez-de-chaussée (Swinnen 2004). Celle-ci dut déjà émigrer en 1970 vers des locaux plus spacieux à la rue des Doyens (n°s 28-30), où la bibliothèque et le service de documentation du « département » des sciences de l'éducation étaient déjà logés, au rez-de-chaussée également. Mais ce séjour fut également de courte durée. Suite à une décision de 1976, l'Institut pédagogique déménagea en 1978 pour le n° 2 de la rue Vésale, où la collection commença pour de bon (dans les caves de l'Institut). La manière peu systématique dont les « sources » de l'histoire de l'éducation avaient été traitées était une cause permanente d'exaspération surtout pour M. De Vroede, qui fit paraître dès 1973 la première partie des *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België (Contributions à l'histoire de la vie pédagogique en Belgique)* – un répertoire qui visait à « inventorier les principales séries de sources et ainsi à les rendre utilisables de manière générale »³. Dès le début, on se préoccupa également des manuels scolaires, en plus des publications officielles, des sources littéraires et des traités méthodologiques.

³ De Vroede (1973 : 12).

Cette « collectionniste » s'inscrivait dans une conception empirique de l'histoire : l'histoire, également celle de l'éducation, devait être écrite sur la base de faits et, à cet effet, on avait besoin d'appréhender les sources de manière aussi exhaustive que possible, non seulement pour pouvoir décrire les évolutions de manière adéquate, mais aussi dans le but de donner des explications. Après l'inventorisation des périodiques – un projet qui, l'un dans l'autre, prit plus de quinze ans – d'autres séries de sources plus ou moins homogènes se retrouvèrent en effet bien vite au centre de l'intérêt. Dans le cadre d'un projet de recherche encore en cours concernant l'histoire de l'enseignement fondamental, deux instruments de travail bibliographique furent publiés respectivement en 1988 et 1991, l'un consacré aux « travaux » et l'autre aux « sources ». Ce projet avait pris naissance en 1983 dans le giron de la Fédération des instituteurs chrétiens (Christelijk Onderwijzersverbond – COV) et était également soutenu outre par l'association professionnelle concernée, également par le troisième circuit de travail de l'époque (à présent par l'Office régional bruxellois de l'emploi) (Depaepe et Simon 2003). À partir de 1991, un répertoire en plusieurs parties relatif aux statistiques de l'enseignement fondamental entre 1830 et 1992, qui avait été entamé dans le cadre du même projet, vit également le jour. De Vroede ne dirigeait déjà plus la recherche à l'époque, mais le choix de l'inventorisation de ces sources avait été opéré sous sa politique (ce qui n'empêcha pas la jeune génération de jouer un rôle important dans l'élaboration méthodologique des statistiques).

L'un des plus anciens « rêves » à cet égard était la publication d'une bibliographie des manuels scolaires (Depaepe, D'hoker et Simon 2003). De Vroede fit rédiger à ce sujet une thèse relative à la discipline des sciences naturelles, au début des années 1980. À l'université de Gand, Henk Van daele avait déjà constitué des catalogues partiels d'anciens manuels scolaires de néerlandais et de géographie au milieu des années 1970. Comme nous l'avons exprimé nous-mêmes par la suite (Depaepe, D'hoker, Simon et Van Gorp 2003), la réalisation même imparfaite de ce rêve représenta finalement un long calvaire... Mais revenons aux années 1980. En 1982, Karel De Clerck entama à l'Université de Gand la Collection historique de l'enseignement (Historische Onderwijscollectie – HOC). Celle-ci poursuivait *de facto* des objectifs similaires, bien que l'accent eût été d'emblée mis bien plus fortement sur l'aspect muséal. Cette initiative se traduisit par une plus importante collection de matériel iconographique (planches murales, par exemple), mais aussi par l'exposition permanente de mobilier scolaire et de matériel didactique. Plutôt que concurrente de celle de Louvain, la collection de Gand était complémentaire à maints égards – également par l'origine souvent teintée d'« idéologie » du matériel qui, comme d'habitude avait été rassemblé et archivé « par réseau ». Du reste, le projet de périodiques de De Vroede constituait un travail de recherche interuniversitaire auquel participèrent dès le début des chercheurs gantois, dont Frank Simon. Au cours de la période suivante, cette collaboration avec Gand allait encore s'intensifier considérablement.

Dans l'intervalle, un accord avait également été conclu en 1986 à Leuven avec le Centre catholique de documentation et de recherche de la KU Leuven (Katholiek Documentatie- en Onderzoekscentrum – KADOC) portant notamment sur l'échange de manuels scolaires de religion. De tels accords – formels et informels – furent également conclus par la suite avec la bibliothèque universitaire centrale de la KU Leuven. Ce fut également le cas pour d'autres partenaires privilégiées : la HOC à Gent et le musée municipal de l'enseignement à Ypres, qui ouvrit ses portes en 1990. Pour pouvoir faire face à l'énorme afflux de dons résultant de ces conventions, mais provenant également de particuliers et d'écoles individuelles, il apparut rapidement que les ressources universitaires ne pouvaient suffire et qu'il fallait rechercher un financement externe.

3. La recherche de ressources externes dans les années 1990

Après De Vroede, Mark D'hoker (1987-1995 et 2000-2004) et Marc Depaepe (1995-2000 et 2004-2007) furent tour à tour responsable académique de la collection qui fut rebaptisée Centre d'archives et de documentation d'histoire de l'éducation (Archief- en Documentatiecentrum Historische Pedagogiek – ADHP) au cours de la seconde moitié des années 1990. En dehors des collaborateurs, qui seraient employés sous toutes sortes de statuts, la gestion journalière de l'ADHP reposait logiquement sur les épaules des secrétaires de l'unité de recherche concernée. Après le décès de Martine Bauters en 1991, cette tâche fut confiée à Maria Leon. Cette relève de la garde entraîna bien vite des changements. C'est ainsi, par exemple, que l'ADHP collabora en 1992 à la Journée du patrimoine en Flandre qui, cette année-là, avait pour thème l'histoire des bâtiments scolaires.

Du reste, l'alternance des générations se déroula dans un contexte d'attention internationale croissante pour l'étude du passé pédagogique, tant à partir de sa base matérielle que de son imbrication dans l'histoire de la culture. Cela ne déboucha pas seulement sur une explosion des musées scolaires dans le monde entier, mais aussi sur l'infléchissement du paradigme socio-historique empirique, dans la direction de la recherche interprétative, souvent d'inspiration postmoderne. En Flandre, cette évolution fut notamment préparée par l'introduction de la nouvelle série *Paedagogica Historica*, en 1990. Cette revue internationale qui était publiée par l'Université de Gand depuis 1961, bénéficia de ce fait d'une nouvelle impulsion, à laquelle furent associés, outre Frank Simon, également le tandem louvaniste Depaepe et D'hoker. Suite au passage à la maison d'édition internationale Taylor & Francis, cette évolution paradigmatique battait son plein en 1993. Le traitement de cette question nous mènerait bien entendu trop loin, mais nous faisons tout de même remarquer que tout cela favorisa fortement la collaboration entre Louvain et Gand, qui fut surtout concrétisée par des publications, également par les tentatives de rapprochement de l'ISCHE (*International Standing Conference for the History of Education*), dont De Vroede fut, en 1978, l'un des « founding fathers » (il organisa à Louvain, en 1979, le premier congrès et en fut le

deuxième président entre 1982 et 1985) et dont, par la suite, tant Depaepe (1991-1994) que Simon (2006-2009), furent également président.

Diverses notes internes montrent clairement que l'on s'est efforcé à Louvain à cette époque à la fois d'agrandir l'espace et d'étoffer les effectifs. S'agissant de l'espace : les « caves » de l'Institut pédagogique de la rue Vésale devenaient de toute manière trop petites. Il ressortit d'une concertation interdépartementale avec les services techniques (21 mars 1996) que la collection de manuels scolaires des « archives » avait une longueur de 1 185 mètres courants (dont selon l'estimation de l'époque, 5 % seulement avaient été introduits via « Libis » dans le catalogue central de l'université, tandis que d'autres rapports faisaient état de 8 000 titres introduits). Il y avait également 422 mètres d'autres « sources » et on estimait le nombre de planches murales didactiques à environ 450. La collection Van In (les archives historiques de manuels scolaires de la maison d'édition éponyme de Lierre, étaient estimées à quelque 12 000 volumes en 1995), qui avait été donnée en prêt à usage à Louvain, devait d'ailleurs déjà trouver un toit à l'époque dans les caves de l'Institut Van den Heuvel, à la rue des Doyens, de l'autre côté de la rue Vésale. On espérait toutefois pouvoir ramener la collection à 60 à 70 % de son ampleur par l'élimination des doubles et des sources non pertinentes. S'agissant des effectifs : jusque-là on avait dû se débrouiller en « improvisant ». Le recours à des étudiants jobistes en constituait un bon exemple. En outre, il était possible d'employer de temps à autre un objecteur de conscience⁴, dans le cadre de la législation sur la milice en vigueur à l'époque. On pouvait également compter sur le volontariat d'un instituteur pensionné⁵ et l'emploi à temps partiel d'assistants de l'unité de recherche⁶. Le département des Sciences de l'éducation, bien disposé à notre égard, décida en 1996 de mettre à disposition un mandat à temps plein, pour un an, sur la base de la disponibilité en personnel, afin de résorber le retard à l'ADHP et d'élaborer une demande de financement externe⁷.

Cette demande aboutit finalement, encore en 1996, une année charnière pour le fonctionnement de l'ADHP. Pour poursuivre l'inventorisation des manuels scolaires et des planches murales à Louvain et à Gand, Depaepe et Simon sollicitèrent du gouvernement flamand via le Fonds de la Recherche scientifique de Flandre (Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek Vlaanderen – FWO), dans le cadre d'un programme d'impulsion pour les sciences humaines, un montant de pas moins de 25 millions de francs belges, dont la part du lion était destinée aux frais de personnel (quatre collaborateurs). Mark D'hoker et An Hermans jouaient le rôle de co-promoteurs pour Louvain. Cette demande fut acceptée, au grand étonnement de

⁴ Koen Kelchtermans et Peter Nelissen.

⁵ Hermans Seeuws. En outre, il y avait le père Cordemans (s.j.) qui nous aida avec l'inventorisation des manuels grecs et latins.

⁶ Philippe Dewilde et Ann Verheyen.

⁷ Bregt Henkens et Karl Catteeuw.

bon nombre de personnes (notamment de Karel De Clerck, qui avait décliné la fonction de co-promoteur pour Gand en raison de son âge). Ce fut en même temps la première fois que des subventions des pouvoirs publics furent affectées à l'inventorisation de sources de l'histoire de l'éducation, quoique le montant accordé fût un peu inférieur à la somme demandée.

4. *Le projet Mémoire éducative – Flandre (Educatief Gebeugen Vlaanderen)*

Le montant octroyé s'élevait tout au plus à 20 millions de francs belges, qui furent répartis correctement entre les deux universités et qui permit de recruter pour toute la période un collaborateur scientifique à temps plein (à mi-temps à Louvain et à mi-temps à Gand) et deux employés administratifs à temps plein (un par université). Le projet se déroula sur quatre ans, du 1^{er} avril 1997 au 30 juin 2000. Les objectifs, très ambitieux, se concentraient sur deux plans : les planches murales et les manuels scolaires (Catteeuw, Depaepe et Simon 1998).

À la fin du projet, pour lequel du personnel du projet COV et de l'unité de recherche dut finalement être affecté également⁸, « seulement » 2 500 planches murales avaient été inventoriées sur les quelque 8 500 qui étaient conservées à Louvain (500) et à Gand (8 000). Cela était dû à plusieurs facteurs. En premier lieu, cette inventorisation demandait beaucoup de main-d'œuvre ; en deuxième lieu, il n'existait à vrai dire aucun programme électronique répondant à nos desideratas en matière de classification. Ils étaient généralement trop coûteux, peu conviviaux et insuffisamment spécifiques. C'est pourquoi, nous en développâmes nous-mêmes un en 1999, avec l'aide d'un informaticien que nous avons embauché⁹, qui serait en outre repris à Würzburg par Walter Müller. Ce programme fut présenté à la presse le 26 mai 1999 (De Belder 1999). Enfin, l'inventorisation fut également gênée par le fait que, suite à l'installation de l'ensemble de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'avenue Dunant, les planches murales à Gand furent transférées à la tour de l'aérodynamique (non étanche) de l'époque, le long du Quai de l'Escaut et étaient ainsi difficiles d'accès. Actuellement, la collection gantoise se trouve à l'École d'autrefois (School van Toen), au Klein Raamhof à Gand.

⁸ Ont collaboré à ce projet: Marc Depaepe, Frank Simon, Karl Catteeuw, Magda Palmers, Angelo Van Gorp, Mark D'hoker, Betty Eggermont, Hilde Lauwers, Wout Lefebvre, Olaf Moens, Els Van Iseghem, Stéphanie Van Marcke, Ann Verheyen, Christian Vreugde et quelques « jobistes ».

⁹ Filip D'Haenens. Le programme s'appelait « Picture this ».

Pour les manuels scolaires (belges) également, l'objectif initial – une bibliographie totale pour la période 1830-1989 – avait été fixé bien trop haut. Quatre circonstances furent invoquées à cet effet dans le rapport final au bailleur de fonds : (1) l'accessibilité difficile de l'ADHP et de la HOC (qui fut fermée en 1999, tant pour des raisons de réduction des dépenses que suite au déménagement des anciens séminaires de l'histoire de l'éducation et de l'éducation comparative du quai Baertsoen pour l'avenue Dunant) ; (2) la conservation dans de mauvaises conditions et de façon non systématique des manuels scolaires dans les autres bibliothèques ; (3) la quantité importante (et nettement sous-estimée au départ) des manuels scolaires de cette époque ; et (4) la supposition à tort que des fichiers (aussi bien électroniques que traditionnels) constitués auparavant fourniraient des informations bibliographiques fiables et correctes. Rien n'était moins vrai. La charge d'erreurs (petites différences et innombrables inexactitudes, surtout lors des réimpressions, rééditions, remaniements, etc.) était tellement élevée, qu'elle nous amena à décider de ne plus nous fier qu'aux descriptions que nous avons effectuées nous-mêmes, à l'aide d'exemplaires physiquement disponibles. Cette option plus « réaliste » nous contraignit à renoncer définitivement au rêve empirique de la « bibliographie totale », pour lequel nous avons déjà enregistré environ 30 000 fiches dans une base de données *Pro Cite*, appelée Goliath.

Pour parvenir à un résultat utilisable, il fallait tout d'abord limiter la période étudiée. Inventorier « physiquement » tous les manuels scolaires existants jusqu'en 1989 inclus était tout simplement impossible. C'est pourquoi, la limite inférieure fut déplacée deux fois en cours de route : tout d'abord jusqu'en 1914, ensuite jusqu'en 1880. Le nombre de collections à inventorier fut également limité : outre l'ADHP et la HOC, nous n'avions plus que le temps d'inclure les manuels scolaires de la Bibliothèque royale et ceux de la bibliothèque centrale de l'université de Gand. Nous devrions nous contenter de cet « échantillon pertinent » de quatre collections pour la publication finale (sur cd-rom et sous forme papier). Le « bénéfice » en résultant, en temps et en peine, était estimé à plus de 80 %. Le mégafichier de 30 000 unités bibliographiques serait ramené à 3 409 selon les estimations. La publication du répertoire des manuels scolaires dans lequel 3 485 manuels scolaires firent finalement l'objet d'une description bibliographique, selon les principes énoncés ci-dessus, se fit encore attendre pendant trois ans (Depaepe, D'hoker et Simon 2003). Non seulement la grande intensité de main d'œuvre de l'inventorisation nous joua des tours, mais également l'importante rotation du personnel au sein du projet, lorsque de jeunes chercheurs, qui n'étaient engagés qu'à temps partiel, voyaient l'occasion de trouver un meilleur emploi au sein de l'unité de recherche – par exemple en vue de décrocher un doctorat¹⁰ – ce qui était d'ailleurs également fortement encouragé par les promoteurs.

¹⁰ Ce qui a été le cas avec Catteuw, Henkens et Van Gorp.

Le fait est que ce projet d'inventorisation fut bien « valorisé » sur le plan international, notamment à Ichenhausen, où les promoteurs se rendirent presque chaque année, à partir de 1997, dans le cadre de l'Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung, dont Depaepe fut vice-président pendant plusieurs années. Le projet de manuels scolaires fut également présenté aux réunions de l'ISCHE, plus particulièrement au 22^e congrès en 2000 à Alcalá de Henares, qui était axé sur l'histoire du livre en relation avec l'enseignement. Cette même année, nous fîmes une présentation similaire à Mons, au congrès des Cercles d'histoire et d'archéologie de Belgique, où la discussion technique porta sur la définition et surtout sur la catégorisation du manuel scolaire. Notre point de vue de principe sur l'ahistoricité des catégories et des index, qui devait également susciter l'irritation ultérieurement de manière répétée dans le projet PATRE-MANES (où PATRE signifiait « *patrimonio escolar* » et MANES, « *manuales escolares* ») dont nous traiterons plus en détail tout de suite, y prit une forme claire. Il serait encore reformulé le 18 décembre 2000 à Paris, à une réunion de travail avec Alain Choppin (°1948 †2009) du Service d'histoire de l'éducation de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) de l'époque, où nous préparâmes un projet pilote sur le rôle du manuel scolaire dans l'histoire de l'éducation en Europe. Les grands projets de manuels scolaires de France (dont Choppin était le grand inspirateur), de Belgique, d'Espagne, d'Allemagne, d'Italie et du Portugal y seraient associés. Le but était de pouvoir discerner, au travers des différences, les structures et les modèles dans l'histoire de l'utilisation des manuels scolaires, par exemple en ce qui concerne la construction de l'idée d'une nation chez les enfants. À partir également de nos recherches sur l'histoire de l'école primaire, qui avaient débouché sur des résultats ayant eu un retentissement international suite à la mise en œuvre d'autres projets (FWO et COV), nous voulions chercher à déterminer la contribution du manuel scolaire dans la « *grammar of schooling* », ou, comme le déclarait Choppin dans le texte préparatoire à notre coopération scientifique : « si le «lexique» diffère, la «grammaire» scolaire est similaire ». En raison notamment de la maladie traînant en longueur dont Choppin souffrait, ce projet n'aboutit finalement pas, bien qu'une partie de ces idées se soit manifestement propagée en Italie où l'étude internationale des manuels scolaires est à présent concentrée.

La problématique des planches murales fut également abordée parfois en marge du projet des manuels scolaires, mais aussi en tant que sujet autonome, lors de diverses réunions internationales, où l'expertise muséale des historiens de l'enseignement joua un rôle central. Ce fut notamment le cas lors de visites de travail à Bergisch Gladbach et d'un séminaire à Porto en 1998, ainsi que lors des réunions de l'association internationale des musées scolaires à Leeds (1997), Friedrichshafen (1999) et Ittingen (2005). Au 20^e congrès de l'ISCHE à Courtrai (et à Louvain), qui fut organisé en août 1998 par notre groupe de recherche, une exposition thématique eut d'ailleurs lieu sur la confrontation des cultures dans les

planches murales historiques. Celle-ci donna lieu à une exposition éponyme au musée de l'enseignement à Ypres (du 28 août 1999 au 2 juillet 2000) et à la Tour de l'Yser à Dixmude (du 2 septembre 2000 au 30 juin 2001). Et dernier aspect, mais non le moindre, Karl Catteeuw termina en 2005 sa thèse de doctorat sur les planches murales scolaires, au sujet de laquelle une exposition fut immédiatement également organisée à Ypres. Il avait déjà fait part du projet de cette thèse en 2000 au congrès de Mons évoqué ci-dessus.

5. Période de transition avec l'aide d'autres projets (2000-2007)

Il est déjà ressorti de ce qui précède que l'achèvement du projet « mémoire éducative » n'aurait pas été possible sans l'apport de la « main-d'œuvre » d'autres projets. Entre 1998 et 2005, le projet COV mit par exemple à disposition quasiment en permanence un collaborateur à mi-temps pour le soutien logistique dans l'inventorisation des manuels scolaires, tandis que des collaborateurs scientifiques du projet COV participèrent également, sur le plan du contenu, à l'inventorisation des manuels scolaires (Depaepe et Simon 2003). Les choses se déroulèrent plus ou moins de la même manière pour ce qui concerne la centralisation, l'inventorisation et l'intégration des données quantitatives relatives à l'enseignement secondaire en Belgique de 1830 à 2000, un projet du Fonds de la recherche scientifique (du Fonds Max Wildiers), qui se déroula du 1^{er} janvier 2003 au 31 décembre 2004, mais dont la publication ne put avoir lieu qu'avec deux années de retard. Il fallait toutefois être parcimonieux avec l'utilisation de ce personnel « externe ». D'une part, le rassemblement de tels instruments de travail ne pouvait, nuire en aucune manière à leur recherche fondamentale, mais d'autre part, cette même recherche fondamentale avait également besoin de tels instruments de travail. À cet égard, on peut d'ailleurs faire observer ironiquement que l'inventorisation des manuels scolaires n'eut lieu qu'après l'achèvement des projets sur le plan du contenu, qui auraient pu en profiter. Ce fut non seulement le cas pour l'histoire de l'école primaire, mais aussi pour notre recherche concernant le Congo, où l'étude du parallélisme potentiel entre les manuels scolaires belges et congolais aurait pu apporter un éclairage utile, d'autant plus qu'à cette période, les contacts avec Honoré Vinck, le directeur (de l'époque) du Centre *Æquatoria* de Bamanya se resserrèrent fortement. La politique des promoteurs était incontestablement axée sur l'harmonisation la plus grande possible de l'un et de l'autre. Mais, on ne peut nier que la tension entre la mise à disposition d'instruments de travail – désignée avec condescendance par certains comme la recherche des « pauvres » – et la préférence pour l'accomplissement d'une « véritable » recherche scientifique fit régulièrement surface¹¹.

¹¹ Sur l'inventorisation des manuels scolaires coloniaux, cf. ici-même la contribution du Père Vinck.

Quoi qu'il en soit, la nécessité d'une classification et d'une inventurisation restait très grande. Par manque d'espace – au cours de la période 1998-2001, Mark D'hoker, surtout, continua d'insister pour que l'on mette à disposition de nouveaux espaces pour les archives dans les caves de l'institut Van den Heuvel – les « boîtes » contenant les dons s'accumulaient. Selon une note intitulée « besoins d'espaces » du 28 mai 1999, il y en avait environ 250... Les notes se succédaient : dans un rapport intermédiaire de la « commission de réorganisation de l'ADHP » datée de mai-juin 1998, la situation et la politique d'acquisition des manuels scolaires étaient décrites. Le matériel postérieur aux années 1960 serait refusé en principe, tandis que dans une description de la situation de juin 2001, il était à nouveau souligné que l'ADHP n'avait absolument aucune fonction muséale et n'ambitionnait pas d'en exercer une. Une note de 2005 – résultat d'un « *brain storming* » au sein de l'unité de recherche – débouchait sur un nouveau « *cry for help* » : « depuis le départ de l'ancien responsable, Wouter Marcoen, une personne engagée dans le cadre du troisième circuit de travail, la collection est 'maintenue debout' par Maria Leon, la secrétaire du CHP, et ce, à mi-temps (quatre après-midis par semaine), avec l'aide sporadique d'une employée administrative, Josée Soetaers, et l'aide bénévole d'un instituteur pensionné, Herman Seeuws (une après-midi par semaine) ».

Dans cette même note, le nombre de manuels scolaires de la collection de l'ADHP était encore estimé à quelque 100 000 dont seulement 10 000 étaient répertoriés dans Libis, le système de catalogage de la bibliothèque centrale de la KU Leuven, via la subdivision BSCH (Bibliotheek Schoolboeken). La question de la « conceptualisation » et de l'« inventurisation » restait par conséquent la priorité numéro un. Ces préoccupations débouchèrent sur l'élaboration d'une nouvelle demande de ressources externes. Comme bailleur de fonds potentiel, on pensa à l'Unesco (le « pourquoi » en sera expliquée tout de suite), ensuite à la province, mais finalement l'intérêt se porta surtout sur les textes préparatoires du décret relatif au patrimoine du ministre Bert Anciaux. Ceux-ci comprenaient un passage concernant l'ouverture au public et l'intégration (la réintégration) du patrimoine culturel, également et surtout dans les bibliothèques de conservation. Toutefois, l'ADHP ne figurait pas sur la liste. La nouvelle demande devrait donc être soigneusement élaborée, car on préférait s'épargner une nouvelle déception.

Une proposition de Depaepe et D'hoker visant à obtenir des fonds via le financement d'impulsion de la KU Leuven (Fonds de recherche) de 2003 n'avait en effet abouti à rien. Néanmoins, le CHP à l'époque pouvait présenter une certaine masse critique grâce à la présence de chercheurs affectés à d'autres projets et il entretenait également pas mal de relations avec des groupes de recherche en Belgique et à l'étranger. Outre les accords de coopération déjà cités, il s'agissait notamment de relations avec l'*Université de Laval* au Québec et le *Georg-Eckert Institut* de Braunschweig. S'agissant de la propre université, des chercheurs intéressés par les aspects historiques et appartenant aux domaines de la théologie, de l'histoire, de

la littérature pour la jeunesse, de la linguistique, de l'architecture et de l'agriculture faisaient appel à la collection de manuels scolaires. Un mouvement de rattrapage en vue d'inventorier les 90 % des manuels scolaires restants sur une période de trois ans (2004-2006) semblait dès lors justifié. Le montant sollicité s'élevait à 269 428,00 €, dont 104 706,82 € et 151 821,96 € pour les frais de personnel (respectivement pour un diplômé de l'enseignement supérieur de type court et un diplômé universitaire), 8 700 € pour les frais de fonctionnement et 4 200 € pour les frais d'équipement... Mais pour l'université, cela ne constituait manifestement pas vraiment une priorité de la recherche – une situation que déplora fortement Thierry Foubert d'UNESCO Flandre, à l'occasion d'une exposition sur les manuels scolaires en 2004 (à laquelle collabora Karl Catteeuw). Dans l'introduction du catalogue, il écrivit que la situation du patrimoine éducatif était carrément dramatique. Les collections de manuels scolaires flamands (et par extension belges) ressemblaient selon lui à une forêt vierge impénétrable: « soit c'est l'espace qui manque, soit c'est le personnel requis, soit il ne s'agit absolument pas d'une priorité pour les autorités académiques » (Foubert 2004 : 12). Il était difficile d'exprimer les choses de manière plus frappante.

Sur le plan international, en revanche, l'expertise flamande en matière de manuels scolaires était bien reconnue. Tant Louvain que Gand furent invitées en 2005 à participer à un projet ALFA (América Latina. Formación Académica) de la Communauté européenne, conduit par l'UNED de Madrid (Universidad Nacional de Educación a Distancia) – la gardienne du projet de manuels scolaires espagnols PATRE MANES ; raison pour laquelle le projet était intitulé RED PATRE MANES . Ce projet se déroula de 2005 à 2007 avec des réunions à Baranquilla (2005) et à Berlanga de Duero (2006), au Centro Internacional de Cultura Escolar, qui est connu pour être un centre d'étude important des manuels scolaires. L'objectif poursuivi comportait deux volets : d'une part, constituer un catalogue de manuels scolaires intégré des collections d'Espagne, du Portugal, de Belgique, d'Argentine, de Colombie et du Mexique et, d'autre part, créer une bibliothèque virtuelle de manuels scolaires, regroupés en quelques catégories thématiques, la relation avec le nationalisme occupant une position centrale. Les deux volets de l'objectif furent également réalisés jusqu'à un certain point en Belgique également. S'agissant du premier, le fichier David de 3 845 manuels scolaires, publié par nous (Depaepe, D'hoker et Simon 2003), y fut intégralement repris. En suivant le système MANES, la question de la catégorisation et de l'indexation (ainsi que l'échange de vues sur celles-ci) s'invita toutefois à nouveau par la porte arrière... En collaboration avec Honoré Vinck, la relation de la métropole avec la colonie fut également prise en considération, ce qui fut certainement apprécié en relation avec la problématique latino-américaine.

Le CHP organisa en outre en 2007, en collaboration avec le musée de l'enseignement d'Ypres, la réunion annuelle de l'Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung déjà citée. La question de savoir ce qui fait d'un manuel scolaire un manuel scolaire constitua le thème de cette réunion. L'un des orateurs les plus remarquables fut Choppin, tourmenté par la maladie, encore toujours une véritable autorité dans le domaine. Dans l'ouvrage qui parut à ce sujet, en 2009 sous la rédaction de Van Gorp et Depaepe, figurait en outre également un article sur la valeur de l'ADHP qui, entre-temps, était parvenu à obtenir une subvention pour un nouveau projet (Van Gorp, Nobels et Depaepe 2009). Nous en parlerons plus en détail tout de suite.

Enfin, l'accord de coopération historico-pédagogique entre Louvain et Gand, à nouveau dans le cadre d'un projet de recherche différent, mais similaire (concernant la problématique de ce qui fait d'une école une école) avait à nouveau attiré l'attention sur la nécessité de disposer de sources « matérielles » dans la recherche. Ce fut notamment le cas lors de deux réunions scientifiques s'étant tenues sur le sol italien à savoir à Brescia, en 2004 et à Macerata, en 2007. Il va de soi que les manuels scolaires, tout comme les cahiers d'écolier, l'objet de la réunion de Macerata, en constituèrent une grande partie.

6. Le projet Manuels scolaires – Flandre (2007-2009)

Dans l'élaboration de la demande, nous fûmes bien aidés par la bibliothèque patrimoniale Hendrik Conscience d'Anvers, qui nous avait sollicités pour cette collaboration en 2005, dans le cadre du contexte décrété cité. Pour elle également, le catalogage des manuels scolaires qu'elle avait acquis suite au démantèlement de la BMNO (et par la suite également suite à l'accord de transfert conclu avec le HOC) constituait la priorité numéro un. La meilleure garantie de réussite consistait à mettre sur pied un consortium de « partenaires ». Outre Anvers, le KADOC de la KU Leuven, l'Unité d'enseignement et de recherche « Pédagogie » de l'université de Gand (héritière du HOC) et le musée municipal de l'enseignement d'Ypres participèrent également au projet.

Après divers entretiens préparatoires, la demande d'inventorisation des collections de manuels scolaires citées et de constitution d'un catalogue en ligne commun, sous la forme d'une « bibliothèque virtuelle », fut élaborée en 2006. Elle fut intitulée « Projet de manuels scolaires – Flandre ». L'ADHP (entre-temps dirigé par le duo Depaepe et Van Gorp) se présentait comme le demandeur principal. Un montant de 171 950 € était demandé, dont 150 450 € pour les frais de personnel, plus précisément l'engagement d'un catalographe.

Cette demande fut acceptée pour une durée de trois ans (à concurrence de 50 000 € pour le premier exercice, 40 000 € pour le deuxième et 50 000 € pour le troisième). Le projet put ainsi démarrer dès le 1^{er} juillet 2006, mais ce fut un faux départ suite à un malentendu dans la communication avec les autorités, ce qui

entraîna un report au 1^{er} janvier 2007. En outre, d'autres difficultés se présentèrent encore. La première collaboratrice, Sylvia Marx dut bien vite être remplacée, car elle ne répondait pas à toutes les conditions du fait de son ancienneté trop grande. Son successeur fut Erika Nobels. Les comptes annuels constituèrent toutefois le plus gros problème. Les autorités avaient en effet stipulé que le projet devait être financé via « *matching fund* ». Tous les frais de personnel et de fonctionnement introduits par nous ne furent toutefois pas acceptés, ce qui avait pour effet que L'ADHP risquait d'être privé des revenus promis du projet. Le fait que la conversion technique des banques de données électroniques des partenaires, qui travaillaient chacun selon des systèmes divergents (Brocade, VUBIS, *Pro Cite*, etc.) – nous épargnons au lecteur les détails souvent fort compliqués – devait être opérée par le service « Libis » interne de Louvain fut considéré comme un emploi illicite des moyens. En fait, nous aurions dû engager à cet effet un organisme externe bien plus coûteux, qui ne suivait pas nécessairement le système d'inventorisation de notre université... Les promoteurs protestèrent vivement auprès du ministre contre ce cours des événements et manifestement pas sans succès, car une partie des factures rejetées, dont celle de Libis, fut tout de même acceptée à titre exceptionnel. Tous les problèmes n'étaient pas encore réglés pour autant. Il restait des déficits et ceux-ci s'accumulèrent également au cours des exercices suivants. Ils étaient si élevés (environ 12 000 €) que l'ADHP risquait de tomber « virtuellement » en faillite de ce fait. Après concertation avec les services universitaires, on envisagea même de résilier le contrat. Heureusement, on n'en arriva pas là, car un compromis fut finalement trouvé avec Libis. Les services universitaires centraux se montrèrent disposés à « sauver » le projet et à en assumer la responsabilité financière. Une difficulté supplémentaire, enfin, fut le fait que le promoteur principal du projet exerçait dorénavant ses activités sur le campus de Courtrai, ce qui eut pour effet que la direction journalière fut confiée *de facto* à Angelo Van Gorp. Maria Leon suivait également les progrès du projet.

L'introduction de nouvelles données bibliographiques (concernant la période 1830-1940) se déroula quasi exclusivement à l'ADHP qui, non seulement possédait la plus grande collection de manuels scolaires non traités, mais méritait peut-être également une certaine priorité compte tenu des difficultés signalées ci-dessus. Sur le plan du contenu, les discussions s'embrasèrent à nouveau sur la démarcation du manuel scolaire et également sur les démarcations géographiques et culturelles (par exemple entre la Belgique et la Flandre). La conversion des banques de données promise par Libis se déroula également difficilement, notamment du fait que les systèmes d'inventorisation électronique de l'ensemble des bibliothèques de Louvain faisaient l'objet d'une modernisation fondamentale. Au risque de devenir ainsi trop techniques, précisons que celle-ci englobait notamment le passage du système de bibliothèque Aleph de Libis aux nouvelles applications web.2.0, basées sur « Primo ».

Il est difficile de chiffrer, sur la base du rapport final, ce qui a été précisément accompli au cours de cette période. À l'ADHP, au KADOC et à la bibliothèque patrimoniale d'Anvers, le catalogage se poursuivait normalement (souvent avec des moyens propres), tandis que l'on cherchait à intégrer autant que possible les bases de données de toutes les collections dans le catalogue en ligne du site web créé pour le projet¹². Les partenaires fournissaient des données à cet effet à intervalles réguliers.

7. De 2007 à nos jours : vers une intégration de la Collection historique dans la bibliothèque facultaire (PBIB) ?

Sous l'impulsion surtout d'Angelo Van Gorp, le rapprochement avec la bibliothèque facultaire prit une forme concrète au cours de la période suivante. L'intégration de l'ancien ADHP, qui s'appellerait Collection historique de psychologie et des sciences de l'éducation (Historische Collectie Psychologie en Pedagogische Wetenschappen – HCPPW) à partir de 2010, fut préparée, d'une part, par le plan stipulant la politique à suivre de la PBIB (2009-2012) et, d'autre part, par une note interne de novembre 2010, dans laquelle la nouvelle politique de la HCPPW était présentée. Jusque-là, la politique de l'unité de recherche concernée avait été « irrésolue », selon la note de Van Gorp. Trop peu de choix fondamentaux avaient été faits, par exemple entre la recherche et la constitution d'archives et de documentations. Pour en plus de jouir des « avantages », pouvoir également supporter les « inconvénients » de cette double fonction, le CHP était tout simplement trop petit. Les expériences accumulées avec le projet de manuels scolaires - Flandre avaient manifestement démontré notre vulnérabilité. Une nouvelle demande visant à obtenir des moyens supplémentaires via le fonds Hercules de l'Association KU Leuven (université et hautes écoles partenaires) pour une infrastructure de recherche mi-lourde s'était terminée en queue de poisson en 2008. C'est pourquoi il fallait, d'une manière ou d'une autre, rechercher une solution structurelle dans la direction d'une collaboration poussée avec les bibliothèques universitaires, en particulier la bibliothèque facultaire, conduisant éventuellement même à une intégration dans celles-ci.

Après concertation avec la bibliothèque universitaire (centrale), le catalogage des manuels scolaires de la collection du HCPPW bénéficia déjà d'une nouvelle impulsion en 2010. Le 23 mars, la poursuite de l'inventorisation fut reconnue comme prioritaire et intégrée dans un projet pluriannuel avec la mise en œuvre de collaborateurs du pool universitaire, dirigé et suivi par le service Metadata (services des bibliothèques universitaires) et en collaboration avec la PBIB¹³. Le traitement effectif débuta le 20 avril 2010 et, fin octobre 2011, 3 411 descriptions de

¹² <http://www.leerboeken-vlaanderen.be/project.htm>

¹³ Avec la collaboration de Jef De Ridder, Ilse Neirinck, An Peeters, Roel Vuegen, Kristien Coseyns, Geert Erven et Ingrid Franken.

documents avaient été déjà effectuées pour 4 442 manuels d'histoire, 1 728 descriptions de document pour 3 131 manuels de géographie, 2 322 descriptions de document pour 3 681 manuels de sciences et 429 descriptions de document pour 577 manuels de musique. L'inventorisation de la religion est à présent terminée ; actuellement, on s'occupe du néerlandais). À cette date, le nombre d'heures prestées frisait déjà les 2 000.

Dans le cadre de cette approche plus professionnelle, conforme aux règles de la catalographie (un ouvrage réimprimé, réédité ou remanié est considéré ici comme un seul document – d'où la différence mentionnée ci-dessus entre la description de document et le manuel scolaire), beaucoup de travail doit être refait et de nombreuses erreurs du passé doivent être corrigées. En même temps, il faut tout de même craindre pour la synergie avec les anciens « partenaires », car là où l'inventorisation a effectivement lieu, chacun suit à nouveau son propre chemin.

Il est à espérer, comme l'affirme Pieter Verstraete (2011), que la collection historique PPW ait à présent trouvé son coin à soi définitif. Mais l'histoire nous a déjà appris que dans cette « lutte constante avec des boîtes », il y a peu de certitudes. Tant que le manuel scolaire ne sera pas reconnu comme une source à part entière pour l'étude de l'histoire, la croissance et l'inventorisation de la collection seront quoi qu'il en soit menacées.

Références bibliographiques

- CATTEEUW, K., "Hoe oud het nieuwe en hoe nieuw het oude is". *Schoolmusea in België van 1848 tot 2003*, in D'HOKER, M. et DEPAEPE, M., *Op eigen vleugels. Liber Amicorum Prof. Dr. An Hermans*, Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 2004, 237-248.
- CATTEEUW K., DEPAEPE M., SIMON, Fr., Forschungsprojekt : "Pädagogisches Gedächtnis Flanderns", *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung*, 1998, **XX/3**, 313-325.
- DE BELDER, H., Hang in je computer eens een wandplaat, *De Standaard*, 7 juni 1999, 14.
- DEPAEPE, M., D'HOKER, M., SIMON, Fr., avec la collaboration de/met medewerking van PALMERS, M., CATTEEUW, K., EGGERMONT, B., LAUWERS, H., LEFEBVRE, W., MARCOEN, W., MOENS, O., VAN GORP, A., VAN ISEGHEM, E., VAN MARCKE, S., VERHEYEN, A., VREUGDE, Ch., *Manuels scolaires belges 1830-1880. Répertoire/Belgische leerboeken 1830-1880. Repertorium*, Bruxelles/Brussel, Archives Générales du Royaume/Algemeen Rijksarchief (Studia, 98), 2003.
- DEPAEPE, M., D'HOKER, M., SIMON, Fr., VAN GORP, A., Textbook production for primary and secondary education in Belgium 1830-1880 : Prolegomena of a scientific analysis, in WIATER W. (ed.), *Schulbuchforschung in Europa - Bestandaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt, 2003, 95-106.
- DEPAEPE, M., SIMON, Fr., Voorwoord. De geschiedenis van het COV en de relatie van het COV met de geschiedenis, in VAN ROMPAEY L., *Strijd voor waardering. Het COV van 1893 tot 1983*. Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 2003, 13-19.

- DEPAEPE, M., SIMON, Fr., « Qui ascendit *cum labore*, descendit *cum honore* ». Over het werken met bronnen : beschouwingen vanuit het atelier van de pedagogische historiografie, *Viceversa. Driemaandelijks kaderblad van het Christen Onderwijsverbond* (themanummer 25 jaar Project 100. Het verhaal van een unieke samenwerkingsverband), 2009, **VI/1**, 14-24.
- DE VROEDE, M. (dir.), *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België. T. I : De Periodieken 1817-1878, T. II : De Periodieken 1878-1895, T. III : De Periodieken 1896-1914* (2 Vol.), *T. IV : De Periodieken 1914-1940* (2 Vol.), Gent/Leuven (Seminaries voor historische [en vergelijkende] pedagogiek), Leuven Universitaire Pers, 1973-1987.
- FOUBERT, Th., *Gekast! Wereld en waarheid in het schoolboek*, Antwerpen, Unesco Centrum Vlaanderen, 2004, 9-15.
- SWINNEN, K., Een stukje geschiedenis van de pedagogiek te Leuven, in D'HOKER, M., DEPAEPE, M., *Op eigen vleugels. Liber Amicorum Prof. Dr. An Hermans*, Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 2004, 249-259.
- VAN GORP, A., NOBELS, E., DEPAEPE, M., Über das Wertlose und das Wertvolle: die Identität von Lehrbüchern im Lichte einer kulturellen Erbgutpolitik, in VAN GORP, A., DEPAEPE, M. (ed.), *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 2009, 245-254.
- VERSTRAETE, P. Het geheugen van de meester. De Historische Collectie PPW, *Appel. Magazine voor afgestudeerde psychologen en pedagogen*, 2011, **6/2**, 32-33.

Les répertoires de manuels de français langue étrangère dans l'histoire de l'enseignement. Pourquoi ? Pour qui ?

Nadia MINERVA
Université de Catane

Abstract

This paper aims to show how indispensable manuals' bibliographic directories are in the history of language teaching.

*To do so, the author based his work on the presentation of a catalogue of manuals published in Italy between 1625 and 1860 (*Insegnare il francese in Italia*, 1997). The author thus tried to capitalize upon bibliographic records, indexes and histograms, illustrating how such elements were used and can today be explored to reconstruct the history of French language teaching in Italy.*

L'utilité des répertoires n'est plus à démontrer. Le chercheur en est conscient, car ils constituent un terrain solide pour toute enquête systématique et documentée, *a fortiori* le chercheur en histoire des enseignements linguistiques : dans la perspective historique, les manuels constituent souvent les seules traces qui nous sont parvenues des outils et des pratiques dont s'est doté l'enseignement du français langue étrangère.

L'apport des répertoires analytiques dans ce champ d'étude est multiple. Ils permettent d'éclairer :

- les politiques linguistiques des États et des ordres religieux préposés à l'enseignement ;
- les conditions socio-culturelles qui ont favorisé la naissance et la diffusion des manuels dans une aire géographique déterminée ;
- les institutions et les acteurs de l'enseignements ;
- les conceptions de la langue et de son enseignement ;
- les traditions grammaticales (traditions de la langue source et de la langue cible) dans lesquelles les manuels s'inscrivent ;
- les principes théoriques et méthodologiques qui inspirent les manuels.

Après avoir présenté les répertoires de manuels du français langue étrangère élaborés en Italie, le présent article essaiera d'en montrer l'intérêt dans l'histoire des enseignements linguistiques.

1. Les répertoires italiens

Trois répertoires de manuels de français parus en Italie ont été publiés, entre 1997 et 2003, sous le titre commun : *Insegnare il francese in Italia*. Ils concernent les périodes 1625-1860, 1861-1922 et 1923-1943. Cette périodisation est essentiellement fondée sur la législation scolaire.

1625 est la date du manuel le plus ancien repéré : la *Grammatica italiana per imparare la lingua francese* de Pietro Durante. Le premier *terminus ad quem* qu'on a décidé de choisir, 1860, marque la naissance de l'État italien et de l'école publique, avec la promulgation de la Loi Casati pour les systèmes scolaires du Piémont et de la Lombardie. Cette loi sera progressivement appliquée à toutes les régions italiennes au fur et à mesure que celles-ci seront annexées au royaume d'Italie. C'est à partir de 1860 que l'enseignement des langues modernes est institutionnalisé en Italie (à l'exception du français, bien sûr, dans la parenthèse napoléonienne). Le deuxième *terminus ad quem* est la date d'une réforme de l'école du régime fasciste (Loi Gentile) et le troisième une autre réforme (Charte Bottai), la dernière avant la fin du régime et la Libération.

Il serait long de présenter nos trois répertoires ; force est donc de se limiter au premier, mais je tiens à évoquer, du moins, les différences entre le premier et le deuxième.

Le premier est analytique : chaque manuel a été étudié à l'aide d'une fiche permettant une description détaillée. Pour le deuxième répertoire, ce type de travail était impensable : les manuels repérés sont environ 5 000 (premières éditions, rééditions et réimpressions comprises). On n'a donc fourni que les renseignements bibliographiques complets et les localisations, en confiant à plusieurs index et à des histogrammes des informations utiles pour l'histoire de l'édition scolaire, les destinataires, les contenus : du manuel généraliste, aux anthologies, aux histoires littéraires, aux textes ciblés pour l'enseignement/apprentissage de la phonétique/orthographe, du lexique, de la phraséologie, de la conversation, de la correspondance, de la langue de spécialité. Bien qu'il ne soit pas analytique, ce répertoire permet donc de reconstruire la fortune d'un manuel ou d'un auteur, de connaître les institutions et les contenus d'enseignement, de tracer les silhouettes des acteurs du processus d'apprentissage, à savoir les professeurs et élèves.

2. Deux siècles d'histoire

Le premier répertoire concerne presque 250 années d'histoire de l'enseignement/apprentissage du français en Italie¹. Cependant, ce premier bloc de manuels est homogène, car, pendant cette période, le français ne faisait pas partie du *curriculum studiorum*, à quelques exceptions près². Il n'était qu'un des arts d'agrément choisis par les élèves dans les collèges.

¹ L'essentiel de cette présentation est puisé dans l'introduction de *Insegnare il francese in Italia* (Minerva et Pellandra eds 1997).

² Les lycées napolitains et l'institut florentin de la « SS. Annunziata à Poggio Imperiale », qui accueille les jeunes filles de l'élite italienne à partir de 1823 : le français et l'anglais font partie du curriculum officiel.

Quand nous avons décidé de rédiger un répertoire, nous avons à notre disposition la bibliographie de Stengel (1890) qui n'enregistrait que 32 œuvres italiennes publiées entre 1625 et 1799, et un article de Dardi de 1984 sur l'utilisation et la diffusion du français en Italie au XVII^e siècle, qui recensait 57 manuels. Quelques titres figuraient aussi dans Bingen (1987). Une bibliographie de manuels assez complète avait été publiée par Mertens en appendice à sa *Contribution à l'étude de la terminologie grammaticale française*. En 1994, Nicole Bingen fournissait quelques titres supplémentaires dans *Philausone* (1500-1660). Enfin, Mario Mormile recensait 168 manuels, en appendice à *L'Italiano in Francia. Il francese in Italia* (1989). À la différence de ces bibliographies, nous avons jugé utile de fournir une présentation analytique des contenus essentiels de chaque manuel.

Notre répertoire est imposant : en tout 821 œuvres et nous nous flattons qu'il comprenne presque toute la production d'une période qui a connu une diffusion considérable de la langue et de la culture françaises en Italie. Il n'est pas exhaustif : repérer et analyser des textes des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles soulèvent, en Italie, de nombreux problèmes : les bibliothèques avec des fonds anciens sont environ un millier et le paysage bibliothécaire italien est fragmenté et hétérogène. Pour analyser les manuels existant dans les bibliothèques italiennes, il nous a fallu 43 chercheurs distribués dans toutes les régions, de la Vallée d'Aoste jusqu'en Sicile.

Chaque répertoire nécessite la contribution de spécialistes de nombreuses disciplines : des historiens du livre et des bibliothèques, de la pédagogie et des sciences sociales ont été consultés et ont participé de près ou de loin à l'entreprise. Nous nous sommes appuyées également sur le travail de collègues étrangers auteurs de répertoires : Alain Choppin avec sa base de données Emmanuelle (*cf.* ici-même la présentation de Cardon-Quint) et Elisabet Hammar pour la Suède (1985). Nous ne disposons pas encore du répertoire de Michel Berré (2003) où l'on aurait pu puiser des idées utiles³.

2.1. *Le corpus*

Les textes inventoriés sont le plus souvent des œuvres peu connues d'auteurs méconnus, ignorés par tous les répertoires bio-bibliographiques. Le repérage des manuels a comporté une série de problèmes. À l'époque les bibliothèques disposant d'un catalogue numérique étaient rares et surtout beaucoup de manuels étaient (et sont encore) non catalogués : œuvres pauvres, textes fragiles voués à la consommation et à l'oubli, ces matériaux gris sont souvent restés dans les cartons rangés dans des caves ou des sous-toits poussiéreux et ce n'est que grâce à la sagacité des chercheurs que nous avons pu y avoir accès. Pour un premier repérage, on a donc consulté les vieux catalogues matières – souvent lacunaires et peu fiables

³ Mentionnons encore un répertoire plus récent, celui de Fischer, García Bascuñana & Gómez (2004).

– sous « Langue », « Grammaire », « Morphologie », « Syntaxe », « Didactique », « Art d’enseigner », « Maître » etc., les deux derniers étant des titres assez fréquents sous l’Ancien Régime. C’est ainsi que nous avons pu établir une première liste d’auteurs ou de titres. Souvent, la topographie des bibliothèques nous a aidées : les cotes permettent de localiser les salles et les placards où les bibliothécaires d’autrefois réunissaient nos grammaires.

Le manuel est l’un des rares documents qui nous restent sur l’enseignement du passé. Et par manuel, nous avons entendu : les grammaires, les traités de prononciation et d’orthographe, les recueils de dialogues (pour l’enseignement/apprentissage de la conversation), les phraséologies, les abécédaires, les livres de lecture, les anthologies, les recueils de modèles de lettres (souvent accompagnées de notes lexicales et grammaticales), etc. Ce choix a comporté, on l’aura remarqué, deux exclusions de poids : d’une part, les grammaires publiées en France que les Italiens aimaient consulter, d’autre part des outils servant au même but : les dictionnaires pédagogiques, les recueils de lexique, de synonymes et d’homonymes..., les textes bilingues (avec traduction en regard) et les guides du voyageur (comportant souvent des modèles de conversation ou des listes de mots).

2.2. Caractéristiques du répertoire

Notre répertoire a l’ambition de présenter les contenus essentiels des textes examinés. Quels sont les éléments retenus pour leur description ? Les fiches relatives à chaque manuel se composent des « champs » suivants : numéro progressif et date / auteur(s) – réviseur(s) / titre / notes typographiques / pages, illustrations, tables, format / métalangue et présentation des contenus : phonétique (transcription et/ou description articulatoire), orthographe, morphologie (explication de la terminologie grammaticale et déclinaisons), syntaxe, lexique (alphabétique et/ou thématique), phraséologie, dialogues, anthologie, correspondance (familiale et commerciale), maximes et proverbes, exercices, versification, auteurs de référence, auteurs anthologisés, biographie, observations linguistiques, indications didactico-méthodologiques) / notes / bibliothèque, cote, auteur de la fiche.

Voici comment se présente une fiche complète :

FABRE, Antoine FAGGIO, Michele (rev.)

GRAMMAIRE /POVR APRENDRE /LES LANGVES, /ITALIENNE, FRANCOISE, ET ESPAGNOLE, Composee par le Reverende Signeur /ANTOINE FABRE /En la quelle se declairent amplement avec grand fa- /cilité & proprietè les parties de l'oraison, en /Francois, Italien, & Espagnol. /Enrichie d'observations & preceptes necessaires, & /de claires, & parfaites reigles pour bien & corre- /ctement prononcer & escrire les dictes langues /Avec l'authoritè & grand nombre de frases tirees des meilleurs /auteurs & professeurs d'icelles. /Ayant adiouxtè a la fin aucuns dialogues qui contiennent motz /aigus, sententieux & facetieux & maniere de dire pour ceux /qui desirent faire voyaige. /Oeure tres necessaires & de tres grande vtilitè aux historiens, Secretaires, & /traducteurs qui legitiment & avecq un vray sens & fondament /les veullent traduire, & apprendre. /All'illustre, & tres Reuerend Pere /LE PERE DON ORACE NORANDI /Abbe de Sainte Praxede, & procureur general /de la Congreg. de Vallombreuse a Rome.

A ROME, Avec Licence des Superieurs. MDCXXVI /A instance di Dominique Sforzini a la Victoire en place Navone, par Francois Corbelletti.

232, 40 p., 8°.

Metalingue: italiano, francese, spagnolo, latino. Fonetica: 11-25, 218 (I num.). Trascr. fon. Descr. art. Morfologia: 27-219 (I num.). Declinazioni: articoli determinativi e indeterminativi, nomi, aggettivi qualificativi, pronomi personali, aggettivi e pronomi possessivi, relativi. Dialoghi: 220-232 (I num.), 1-39 (II num.). Antologia: 39-40 (II num.). Mass. e prov.: 39-40 (II num.). Bio: nella dedica ai lettori, Dominique Sforzini informa che il R.P. Anthoine Fabre è francese e osserva: "Te scay que vous seres esmeruilles entendant qu'un François vueille enseigner la langue Italiene, & espagnolle, ie ne veux laisser passer vous faire resouuenir qu'il est commune opinion, que qui veult faire profit en quelque langue, il est besoin estudier & consumer beaucoup d'annees lisant les bons auteurs d'icelle langue, ce que le nostre a fait avec beaucoup de peine & facherie". Per il revisore, v. NOTE.

NOTE: alle pp. 1-6 (I. num.): De usu litterarum pro italica lingua [...] in Germanorum gratia, sulla pronuncia e le partes orationis dell'italiano. Alle pp. 11-25 (I num.): Breve Istruzione per bene pronunziare e correttamente scrivere nella lingua francese, estratta da migliori Autori e Professori d'essa da Michele Faggio Francese, Antiquario della città di Roma e suo distretto, e professore dell'una e l'altra lingua. A p. 218 (I. num.) figurano le regole di pronuncia relative alla quantità breve e lunga nella lingua italiana.

RM21: 6. 5. C. 36.

Nadia Minerva

2. 3. *Éléments descriptifs de la fiche*

Le répertoire est chronologique. Pour les éditions sans date, on a toujours pu établir le siècle de publication ; dans ce cas, les éléments qui ont permis la datation approximative sont précisés dans le champ « Notes ».

Quant aux auteurs/réviseurs – ces derniers parfois aussi importants que les auteurs parce qu'on leur doit des ajouts, des remaniements et des mises à jour qui refaçonnent massivement les textes – leurs noms et prénoms ont été homologués pour pouvoir en faire un index. L'homologation a fait naître divers problèmes : parfois les noms sont italianisés (par exemple : « Pietro Durante francese ») et nulle part ne figure la forme française. Parfois les diverses éditions présentent les deux formes : Lodovico Della Spina/Louis de Lépine, Michele Feri/Michel Feri de la Salle...

Dans la section consacrée au titre et aux notes typographiques, nous avons transcrit tout le contenu de la première page de titre de droite – en respectant la graphie et les caractères, avec les anomalies éventuelles – à l'exception des exergues qui ont été reportés dans les notes. Plusieurs manuels présentent deux ou trois frontispices, en regard ou successifs, en deux ou trois langues.

Les illustrations sont des images décoratives qui occupent toute une page. Rares sont, dans nos manuels, les images fonctionnelles, comme par exemple dans le *Quadrille des enfants* de Rossignol, une méthode illustrée pour enseigner l'orthographe, où les images d'êtres humains, animaux et objets servent à focaliser les différents phonèmes.

On a toujours signalé les pages des différentes parties du manuel dont la récapitulation apparaît dans une table.

2.4. *Les contenus*

Les contenus ont été divisés suivant la terminologie classique : phonétique, morphologie, syntaxe, lexique etc., une terminologie qui ne correspond pas à celle utilisée par nos auteurs et qui change dans le temps. Au XVII^e siècle par exemple, la matière grammaticale était présentée en « traités ». Au XIX^e apparaissent des termes comme « étymologie », « orthologie », « hortoépie » (sic), etc.

2.4.1. *Phonétique*

On a signalé l'éventuelle transcription phonétique et la description articulatoire. On a considéré comme « transcription phonétique » une prononciation figurée qui utilise le code graphique de l'italien pour représenter les phonèmes du français. Aucun de nos auteurs n'a utilisé des symboles ou des caractères particuliers⁴. Les sons sont présentés à travers la prononciation des lettres de l'alphabet. La transcription phonétique focalise un seul phonème (par ex. : *autre* se prononce *otré*). Les auteurs renvoient souvent à « la voix du maître » ou à des sons de dialectes italiens (*u* lombard, voix génoise etc.), ou utilisent des signes

⁴ À l'exception de Michele Faggio (1626), réviseur de la *Grammaire pour apprendre les langues, italienne, françoise, et espagnole* d'Antoine Fabre qui relève dix sons vocaliques et les représente avec autant de graphèmes dont certains de son invention.

typographiques comme l'astérisque pour signaler des phonèmes qui n'existent pas dans le système phonologique italien, l'italique pour le *e* muet ou un tiret pour signaler la liaison.

La description articulatoire est en général assez rudimentaire : aux XVII^e et XVIII^e siècles, le seul organe auquel on reconnaît une fonction est la bouche (ouverte, très ouverte, fermée, presque fermée...)⁵. Les expressions auxquelles on a recours sont très pittoresques : *prononcez avec un son vigoureux, avec beaucoup de force, avec rapidité, [avec un son] peu sensible, pur, aigu, clair, long, liquide, fort, doux, étroit, gentil*.

2. 4. 2. Orthographe

Elle figure dans les manuels sous d'autres dénominations (*Del puntare, Degli accenti*, etc.). En général, sous ce terme sont traités la ponctuation, les signes diacritiques ainsi que des cas où l'usage hésite (doit-on opter pour *les bontés* ou *les bontez*?). L'auteur prend souvent parti dans les débats orthographiques de l'époque, des prises de position auxquelles les « Notes » font écho.

2. 4. 3. Morphologie

Dans toutes les grammaires répertoriées on trouve les traditionnelles parties du discours : sept, huit, neuf ou dix, selon que le participe soit intégré ou non à la description du verbe ou que les noms et articles soient traités conjointement ou séparément. L'explication de la terminologie grammaticale a été signalée même si elle était très synthétique. Par exemple, la *Grammatica* de Charles de Richany de 1681 définit l'article comme « una particola, che s'unisce a' Nomi, e serue alle loro declinationi ». En effet, articles et noms (parfois les pronoms) sont encore régulièrement déclinés jusqu'au XIX^e siècle, selon le système casuel du latin. Cependant, plusieurs auteurs admettent – tout en déclinant les noms par respect de la tradition – que les langues française et italienne ne comportent pas de système flexionnel.

2. 4. 4. Syntaxe

Elle figure rarement dans nos fiches, surtout aux XVII^e et XVIII^e siècles. Les questions syntaxiques sont abordées avec la morphologie (*cf.* les remarques consacrées aux régimes des prépositions ou à la place de l'adjectif). Parfois, dans le chapitre « Syntaxe », on traite du langage figuré, dit « syntaxe irrégulière ».

⁵ Ce n'est qu'en 1734, que Jacques Contois, dans son remaniement de la grammaire de Berti (1677), introduit un appendice sur la prononciation où figurent les nasales. Cependant, cette innovation n'aura aucun succès. En 1805, Antonio Scoppa suscite encore des critiques acerbes pour avoir suivi l'avis d'éminents grammairiens français (Dangeau, D'Olivet, Restaut...) dans la distinction des voyelles orales et des voyelles nasales.

2. 4. 5. *Lexique alphabétique et thématique, Phraséologie, Dialogues, Anthologie, Correspondance familière et commerciale, Maximes et proverbes*

Il s'agit de la partie applicative du manuel qui devait être apprise par cœur.

Le groupement du lexique par thèmes est le plus fréquent : cet « ordre » est en effet censé favoriser la mémorisation. La présentation suit une organisation hiérarchique – terminologie sacrée, astronomique, météorologique, minérale, végétale – ou bien une organisation liée aux besoins de l'homme : *pour manger, pour boire, pour s'habiller, pour l'étude, pour la peinture...*

Dans la phraséologie, on trouve souvent ce qu'on appelle aujourd'hui les « actes de parole » (*pour offrir, pour prier, pour refuser...*).

Les dialogues ont un intérêt particulier. L'on y trouve parfois de véritables actions théâtrales qui mettent en scène les divers moments de la journée : du *lever* aux visites, aux promenades, au manège, aux spectacles, aux voyages, ... autant de scènes qui reviennent avec des petites variantes d'un texte à l'autre et qui offrent un tableau vif et animé de la vie quotidienne des classes aisées de l'époque.

Les contenus de l'anthologie peuvent être des anecdotes ou des textes historiques, poétiques ou théâtraux : le *Compendio* anonyme de 1806 propose une comédie complète. Au XIX^e siècle, s'imposent des objectifs formatifs aussi dans l'enseignement des langues étrangères : les textes de caractère moral ou religieux prévalent.

Dès 1690, des modèles de lettres sont présents (*cf. Le Maître italien* de Veneroni). Au siècle suivant, la correspondance devient une section importante dans presque tous les manuels. L'auteur présente les ouvertures et clôtures des lettres pour les divers destinataires, des textes d'épistolographes célèbres (Bentivoglio, Bussy-Rabutin, Fléchier, Madame de Sévigné, Madame de Maintenon) ou anonymes, souvent précédés d'un court traité sur l'art épistolaire. La première correspondance commerciale date de 1745 (*Lettres modernes* de Villecomte). Les lettres, ainsi que les dialogues, avec leurs descriptions pittoresques de villes, voyages, événements, constituent des matériaux utiles à l'étude de la civilisation de l'époque.

On trouve les maximes et les proverbes avec une certaine continuité, à partir de la *Grammaire* de Fabre de 1626 jusqu'aux *Dialoghi classici, familiari ed altri* de Morand de 1860, malgré les vieilles polémiques qui traversent l'histoire de la parémiologie depuis Malherbe, Vaugelas, Nicole et Bouhours qui avaient jeté le discrédit sur cette forme de la culture populaire.

La section « Versification » comprend de courts traités théoriques parfois accompagnés d'exemples. Souvent, on introduit des œuvres célèbres comme le *Petit traité de la poésie française* du Père Buffier (*Nouvelle méthode* de Michel Ferri de la Salle de 1739).

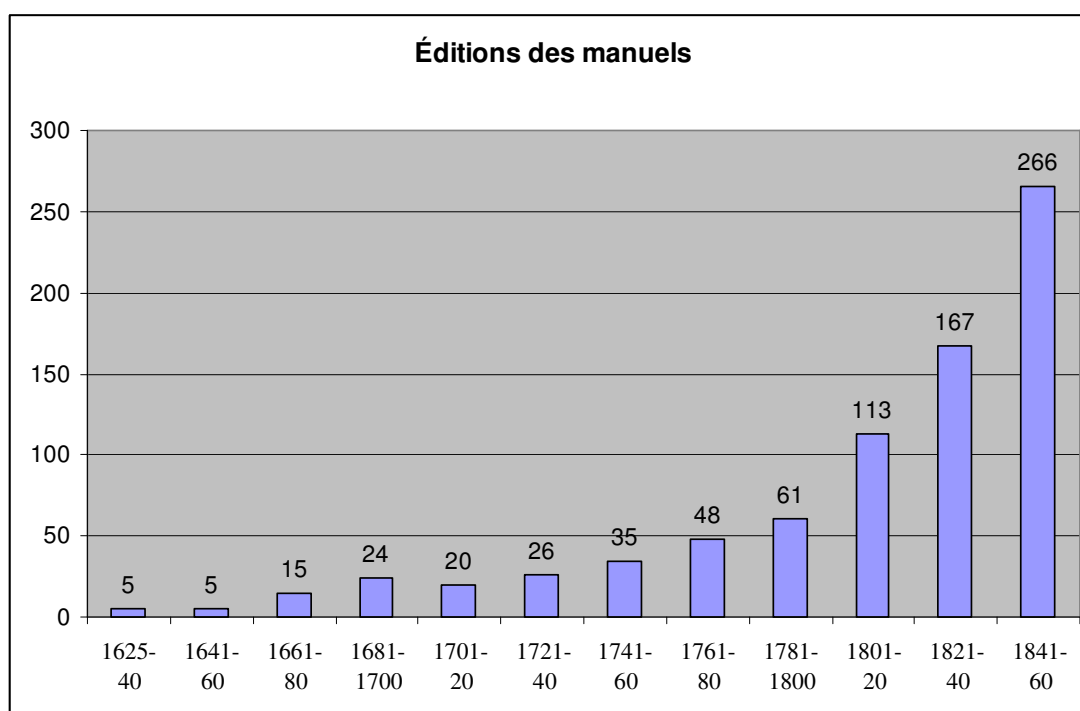
2. 5. Notes

Enfin, dans la partie « Notes » de la fiche, nous avons recueilli des observations puisées dans les différentes sections examinées. Les notes concernent donc les auteurs, les titres, les indications éditoriales, les dédicaces, les épigraphes et tous les éléments que le « fichiste » a cru utiles de signaler.

3. Pourquoi et pour qui ?

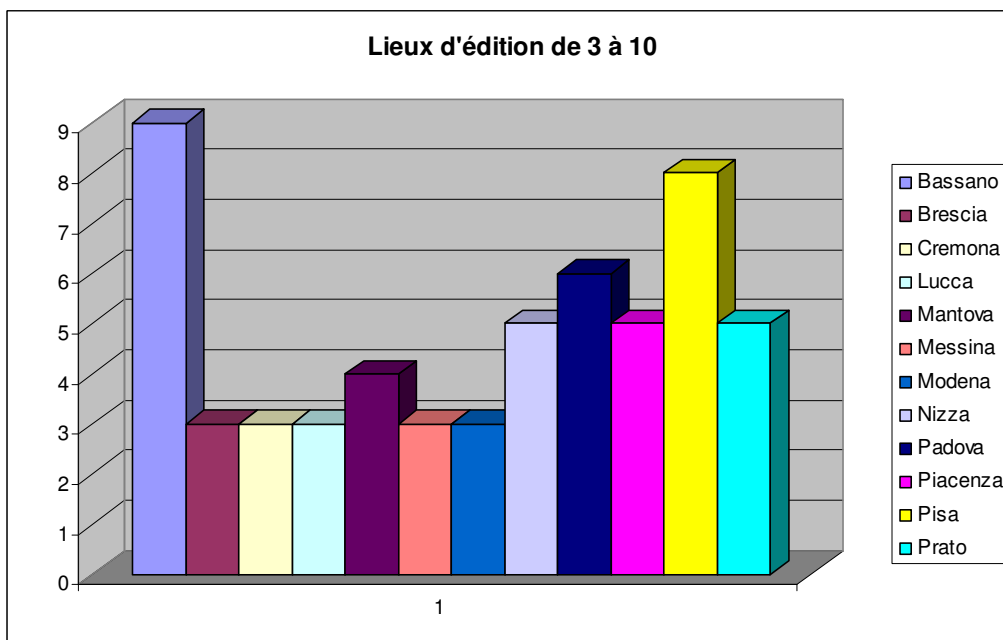
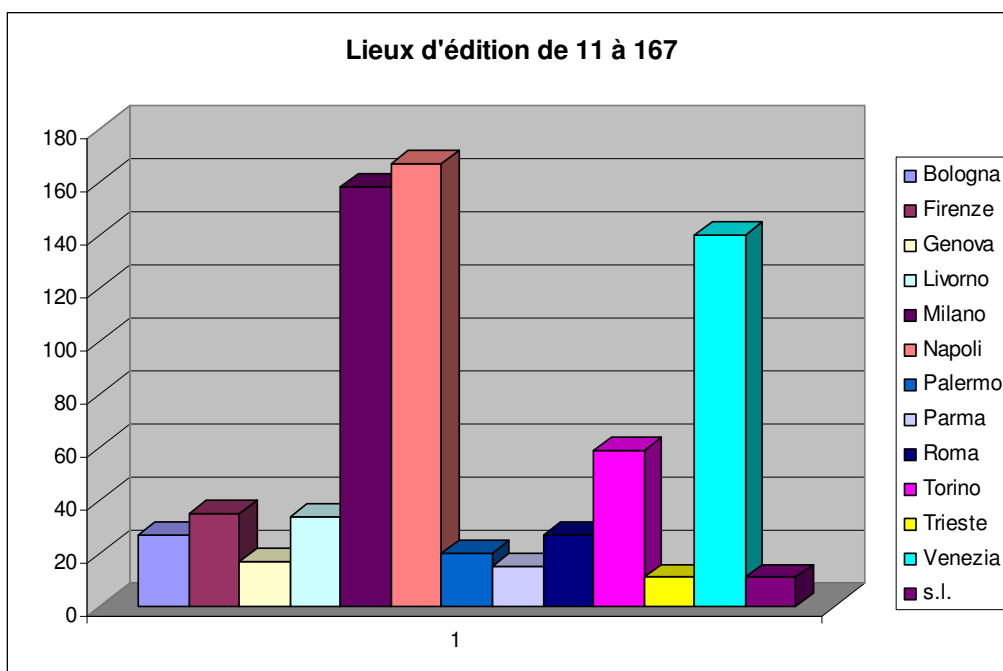
Un répertoire met à la disposition des chercheurs qui travaillent à la reconstruction de l'histoire de l'enseignement du français quantité de données destinées à leur faciliter la tâche. Quelques exemples peuvent en illustrer l'exploitation possible.

3. 1. L'histogramme ci-dessous permet de suivre le mouvement de la fortune du français en Italie, avec ses sommets en correspondance avec des moments de grand rayonnement de la culture française (par exemple dans la période napoléonienne) et les moments de chute ou d'arrêt de la production, comme au lendemain du Congrès de Vienne.



Une analyse plus détaillée peut focaliser des coupes chronologiques parlantes autour du Congrès de Vienne. En 1796 commence la campagne de Napoléon en Italie : on enregistre 117 manuels entre 1796 et 1813, 4 manuels en 1814, puis un seul manuel par an jusqu'en 1820. L'effet de la chute de l'empire se prolonge donc jusqu'à la mort de Bonaparte, quand la production de manuels reprend lentement (5 manuels par an) jusqu'aux années 30 où nous trouvons d'autres sommets : 16 manuels par an en 1834 ou 25 en 1854.

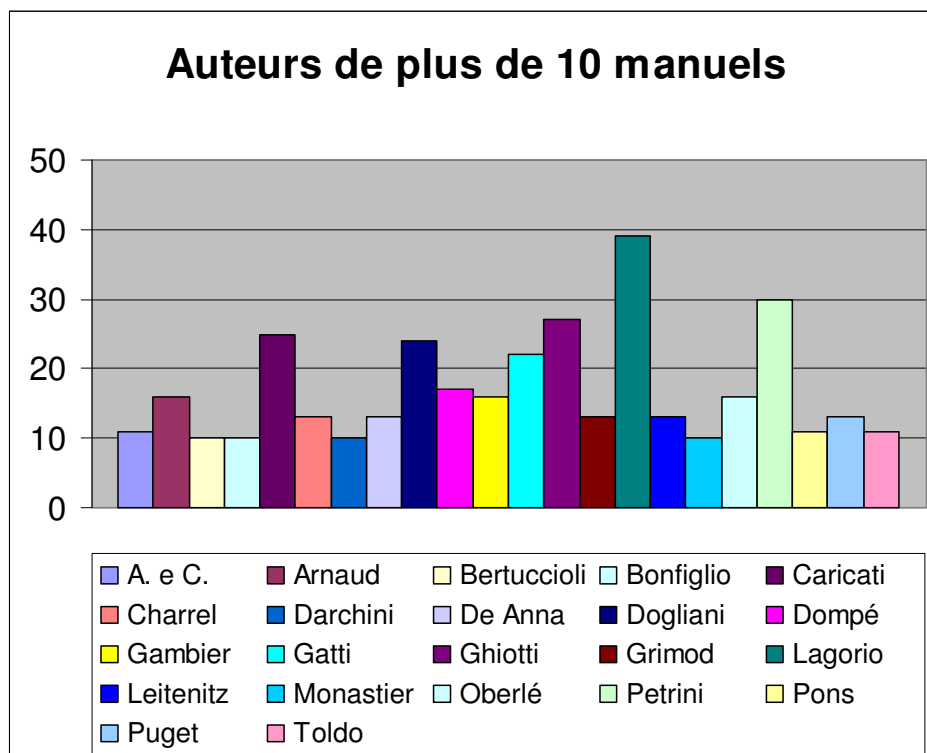
3. 2. Le répertoire fournit également des données pour l'histoire de l'édition. Pendant 250 ans, on assiste à une diversification progressive des lieux d'édition : Venise – c'était d'ailleurs attendu – domine au XVIII^e siècle, tandis que les éditions milanaise et napolitaine s'imposent au XIX^e siècle.



Un autre phénomène est d'ailleurs à signaler. De nombreuses villes – 35 – sont présentes avec un ou deux manuels : villes du Nord, du Centre et du Sud, comme Pavie, Vérone, Pérouse, Sienne, Catane, Salerne... donnent vie à une production locale qui en dit long sur la demande de manuels de français, y compris dans les villes de « moyenne importance ».

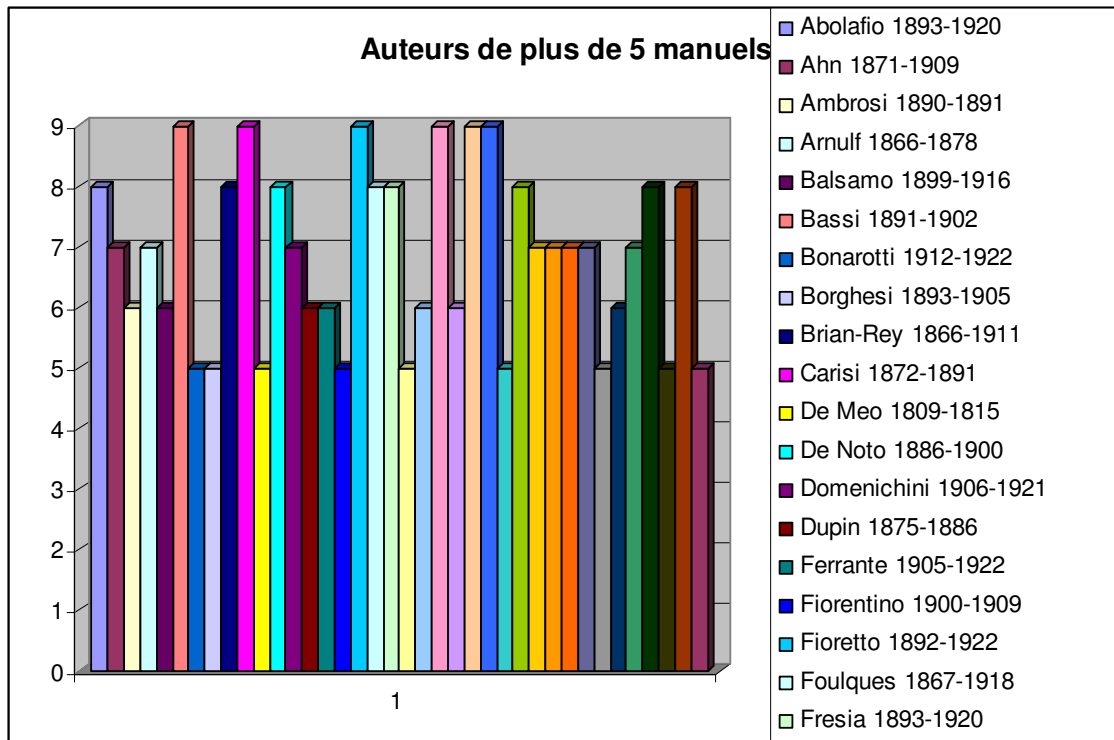
Ces lieux changent sensiblement suivant les périodes. Le deuxième répertoire met en évidence la quasi disparition de Venise comme lieu d'édition de grammaires françaises alors que Turin progresse jusqu'à égaler Milan.

3. 3. Un histogramme tiré du répertoire 1860-1922 montre un phénomène qui commence à prendre de l'ampleur au XIX^e siècle : les auteurs de manuels deviennent des professionnels. Parmi les auteurs, 22 ont rédigé plus de 10 manuels – je rappelle qu'on parle d'une période d'à peine 60 ans.



Dix-neuf auteurs sont présents avec plus de 5 manuels⁶. La durée de leur activité de grammairiens varie entre 10 et 50 ans.

⁶ Le calcul concerne les premières éditions, mais il faudrait tenir compte aussi des éditions revues par l'auteur, habituellement très nombreuses.



3. 4. La base des données permet d'établir des index, par exemple celui des auteurs cités. Il peut s'agir de simples références sporadiques ou de la mention des divers inspirateurs de la méthode, tels que Lhomond, Ahn, Ollendorff, etc. L'Académie française, Bouhours, Restaut et Wailly se taillent la part du lion, mais nous trouvons aussi Chiflet, D'Aisy, Andry de Boisregard, Buffier, Du Marsais, l'abbé Girard, Antonini, Batteux, avec ses *Réflexions sur la langue française*, Collin d'Ambly avec *De l'usage des prépositions dans la langue française*, les dictionnaire de l'*Accademia della Crusca* et de Francesco Alberti da Villanova, Basedow, Laveaux (*Dictionnaire des difficultés de la langue française*), Girault-Duvivier (*Grammaire des grammaires*)...

On a également indexé les auteurs des morceaux choisis présents dans l'anthologie, la correspondance, les maximes ou la versification. Dans les manuels, nous trouvons en effet : les *Éléances* de Bouhours, *L'art épistolaire* de Villecomte, Les *Synonymes* de Girard, les *Galicismes* de Vinet... Parmi les auteurs des morceaux choisis, signalons D'Alembert, Arnaud⁷, Boileau, Bossuet, Buffon, Bussy-Rabutin, Fénelon, La Fontaine, Madame de Maintenon, J.-B. Rousseau, Madame de Sévigné, Voltaire... et des nombreux écrivains et savants italiens.

3. 5. Les renseignements biographiques sur les auteurs et les réviseurs ne sont pas rares. Nos auteurs de manuels sont surtout des enseignants. Aux XVII^e et XVIII^e siècles, on rencontre des maîtres en majorité de nationalité française, tandis que les Italiens dominant au XIX^e siècle. Ces derniers ressentent le besoin de fournir

⁷ Joseph Arnaud, auteur du XIX^e siècle, apprécié pour les aspects moraux de ses ouvrages.

des garanties sur leur préparation linguistique : ils affirment avoir longuement séjourné en France ou avoir des rapports suivis avec l'Académie française. Ces maîtres de français pratiquent souvent d'autres professions : Lépine est « docteur en sacrée théologie », Neretti est avocat au Parlement de Paris, Tonelli est jurisconsulte à Mantoue, Reyre a été lecteur de philosophie dans un séminaire français, Duc est un homme de loi. Au XVII^e siècle, nos auteurs se déplacent avec facilité d'un pays à l'autre et enseignent les disciplines les plus variées : Berti donne des cours d'italien, de français, d'espagnol, d'anglais, de latin, de géographie ancienne et moderne, d'histoire et de politique ; Lépine, en plus de ces disciplines, enseigne la science héraldique, les fortifications, la chronologie. Lonchamps, Paris, Lanfredini, Du Bois de Gomicourt sont interprètes dans diverses langues. Au XIX^e siècle, le maître ne se consacre qu'à l'enseignement du français.

Les préfaces fournissent des aperçus sur la situation de l'enseignement. On se plaint de la préparation inadéquate des maîtres ; Lépine, en 1683, les appelle « guâte-métier [...] qui n'ont ny metode ny Grammaire ». Feri (1701) remarque qu'« un tas de Maîtres de Langue » enseignent « à la Noblesse et aux honnêtes gens, du Gascon, du Normand, du Provençal, du Provincial, et des frases basses et populaires pour du bon François, pour du François poli et pour des façons de parler usitées ». Du Boccage et Gauzen (1741), affirment que l'Italie est envahie par de « faux grammairiens que le hasard plutôt que la capacité a érigés en professeurs », de « prétendus Maîtres qui ne sont pas même en état de comprendre le sens des auteurs ne sachant de la Grammaire que le nom ». Le charlatanisme a remplacé la science et la doctrine, s'exclame Collombet en 1856. Il souligne amèrement l'ingratitude du travail de grammaticien : la grammaire contrairement aux autres métiers littéraires ne garantit pas l'immortalité à cause – je cite – des progrès ininterrompus de la linguistique : une grammaire, excellente il y a 25 ans, devient inutilisable aujourd'hui.

Les observations linguistiques repérées sont dans la plupart des cas des éloges de la langue française dont on vante la clarté, l'énergie, la précision, la concision, la douceur et l'universalité. Quelqu'un dit qu'elle est facile à apprendre, un autre met en garde contre sa parenté avec l'italien. La comparaison entre l'italien et le français conduit à prendre position envers les célèbres stéréotypes culturels : nous trouvons donc également des éloges de la langue nationale, en réponse aux caricatures de Bouhours dans ses *Entretiens d'Ariste et d'Eugène*. On vante la mélodie, la douceur, la force de l'italien, langue favorite des Muses, du cœur, et des passions.

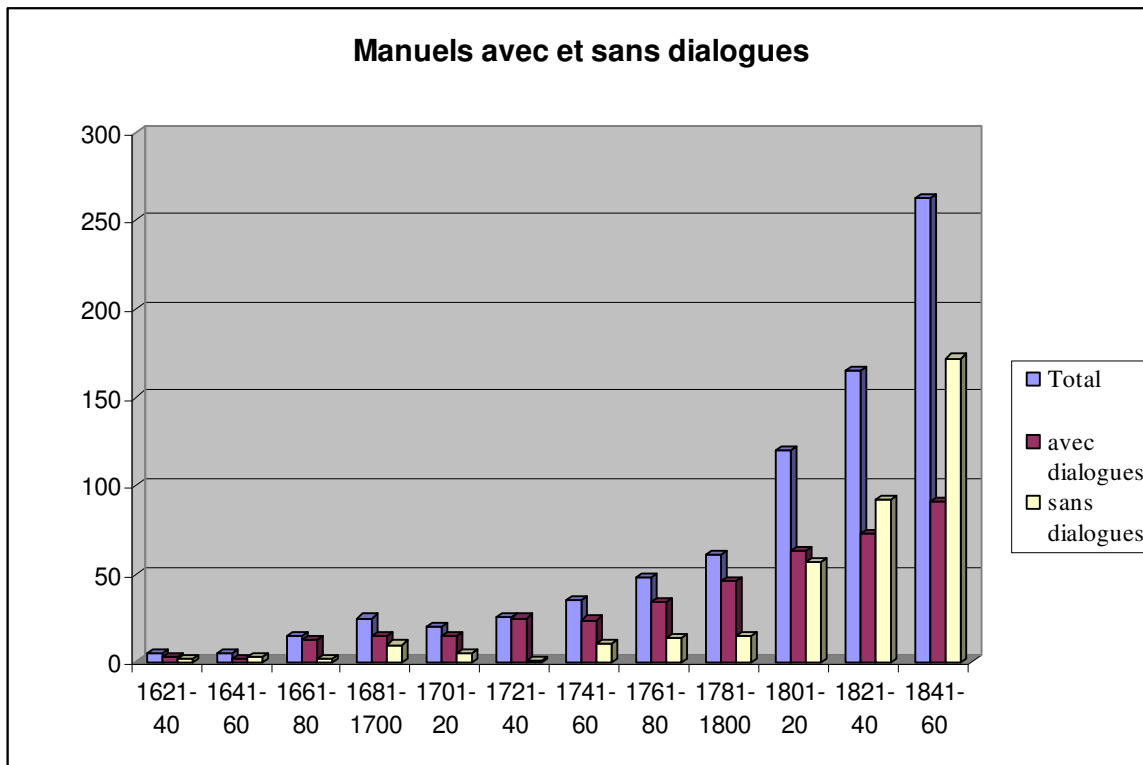
Les indications didactico-méthodologiques permettent d'observer des tendances, de suivre des évolutions. Les grammaires formelles du XVII^e siècle devaient servir de support à une méthode fondée sur la lecture, la traduction et la

conversation⁸. Suivront, vers le milieu du XVIII^e siècle, des imitations et des « travestissements » du Restaut et plus tard des adaptations du Wailly et du Lhomond. Les grammaires « raisonnées » et « philosophiques » ne débarquent en Italie qu'à la fin du siècle. Plus tard, on adoptera les méthodes Ahn, Ollendorff et Robertson. La réception de la réflexion linguistique française est tardive, avec quelques exceptions : la *Grammaire générale et raisonnée* ne sera mentionnée pour la première fois qu'en 1768. Un accueil plus chaleureux est réservé aux grammaires pédagogiques (notamment celles de Restaut et Wailly). Vers la moitié du XIX^e siècle, apparaissent des méthodes qui s'annoncent – parfois simultanément – *théoriques, pratiques, synthétiques, analytiques*, etc., qualificatifs révélant l'attention des maîtres aux débats européens sur les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues.

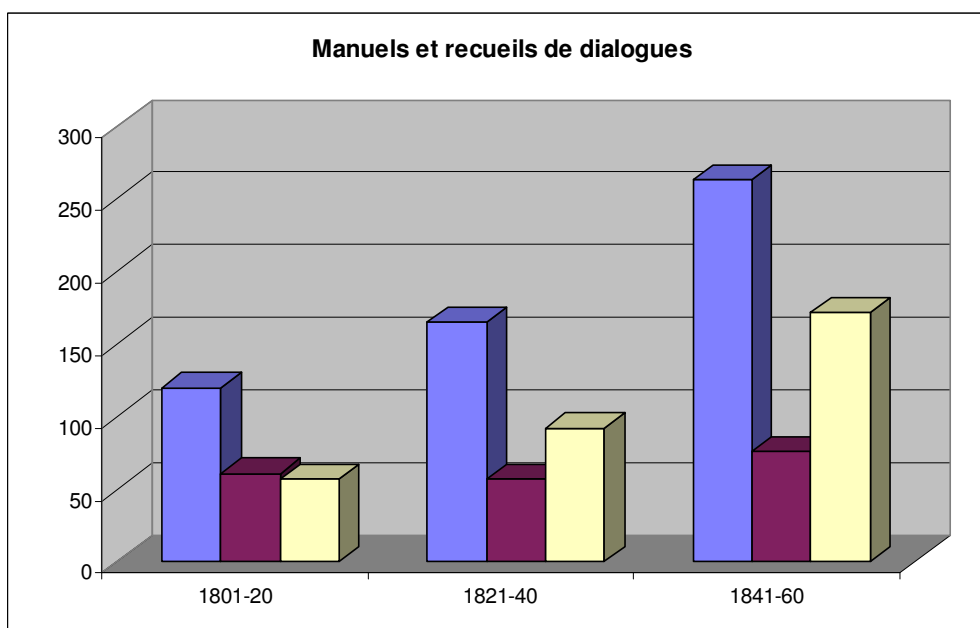
L'ambition dominante de nos auteurs est d'être simples, clairs, rigoureux, de ne pas ennuyer l'élève avec des dissertations prolixes, de ne pas le décourager en le submergeant avec une avalanche de règles et d'exceptions, de rendre donc l'apprentissage aisé et agréable. Richany (1681) invite le maître à enseigner « comme un jeu qui nous donne du plaisir et non comme une science qui demande toute notre application ». Sur l'efficacité de la méthode proposée, les avis sont partagés : certains auteurs pensent avec optimisme qu'on peut apprendre le français en trois ou quatre mois et la lecture en huit jours seulement, tandis que l'auteur anonyme de la *Nuova guida della conversazione in italiano e in francese* (1832) semble conscient des limites de l'enseignement ; dans un dialogue, il présente un élève en France depuis deux mois qui sait lire « assez bien », mais qui comprend et parle « fort mal ».

3. 6. Utiles sont également pour les indications didactiques et méthodologiques les dialogues entre le maître et l'élève ou entre deux élèves, qui offrent des aperçus parfois pittoresques sur le déroulement de la leçon d'autrefois.

⁸ C'était d'ailleurs la méthode prônée pour l'apprentissage du latin. Faiguet, dans l'article « Étude » de l'*Encyclopédie*, cite un « ancien maître de l'Université de Paris » qui, en 1666, conseillait d'enseigner le latin « par l'usage même du latin et cet usage consiste [...] à faire lire, traduire et apprendre les plus beaux endroits des auteurs latins, afin que s'accotûmant à les entendre parler ils [les élèves des collèges] apprennent eux-mêmes à parler leur langage ». Et Faiguet de commenter : « C'est ainsi que tant de femmes sans étude de grammaire apprennent à bien parler leur langue, par le moyen simple et facile de la conversation et de la lecture ; et c'est de même encore que la plupart des voyageurs apprennent les langues étrangères ».



Cet histogramme nous permet de constater le grand succès des dialogues à partir de la fin du XVII^e siècle, avec un sommet dans les années 1721-1740 où il n'y a presque pas de manuels sans dialogues, l'art de la conversation et la vogue des salons rendant cet outil didactique incontournable. On commence à en constater le déclin vers les années 20 du XIX^e siècle, mais les dialogues ne disparaissent pas, car ils figurent dans des recueils séparés. Cependant, les contenus changent sensiblement et la mondanité typique du siècle précédent laisse souvent la place à de lourds développements moraux.



Très vif sera le succès de manuels tels que *Le dialogiste françois-italien* (Le Changeur, 1809), les *Dialoghi francesi, italiani, tedeschi ed inglesi tratti dalle commedie di Molière* (1818), le célèbre *Manuel du voyageur en plusieurs langues de Madame de Genlis* (1829, 1831), adapté par Perrin (1830, 1832, 1835, 1838, 1850), et le plus fortuné : *Dialoghi classici e familiari* (Morand, 1832, 1835, 1836, 1839, 1840, 1842, 1843, 1844, 1847, 1854, 1858, 1859, 1860), sans oublier les *Dialogues anglais et français de Millhouse* (1847, 1850, 1851), ni le *Manuale di conversazione in italiano, francese, inglese e tedesco* (1857).

3. 7. Quant aux exercices, si dès 1786, on commence à proposer des exercices d'analyse grammaticale (Duc, *L'Italiano in Parigi*), on découvre cependant qu'ils n'apparaissent qu'en 1805 (A. Scoppa⁹), ce qui modifie un peu l'hypothèse de Jean Hébrard (1982) qui leur donne comme date de naissance 1823. En effet, ils commencent à figurer régulièrement dans les années 20 du XIX^e siècle¹⁰, pour atteindre assez vite l'extension qu'on leur connaît¹¹.

La traduction interlinéaire est aussi présente (A. Fabre, *Grammatica teorico-pratica*, 1819) ; dans *l'Esprit du subjonctif de la langue française* (1823), Charles Appert propose des « cacologies », phrases qui contiennent des fautes que l'élève doit trouver et corriger. Ce sont les mêmes exercices que Noël et Chapsal appellent « cacographies » et qu'ils présentent – cette même année – comme « la partie vraiment neuve » de leur *Nouvelle grammaire française*.

L'introduction des exercices semble indiquer la présence d'une classe d'élèves. Dans ces mêmes années, foisonnent des textes intitulés *Cours/Corso* où la matière grammaticale est divisée en « leçons » – autre mot nouveau. Il ne s'agit plus, donc, de l'enseignement individuel qu'on pratiquait au cours d'aimables conversations entre le maître et l'élève, comme peuvent le suggérer les textes des XVII^e et XVIII^e siècles. La présence d'exercices, la division du manuel en leçons, l'emploi du terme « cours » signalent la présence d'un groupe qui s'exerce, traduisant des morceaux à l'aide d'un lexique et de notes grammaticales proposées par le manuel. Autre indice de la scolarisation : le livre de lecture. Si, sous l'Ancien

⁹ Suivi bientôt d'un *Nuovo, chiaro e breve metodo* de 1809, de Torretti (1812), de Fabre (1819), puis régulièrement de tous les autres à partir de 1821.

¹⁰ Une exception en Europe est constituée par le manuel français de Meidinger de 1783 qui se distingue des grammaires précédentes justement pour l'introduction de phrases allemandes que l'élève devait traduire en français.

¹¹ Bien que dans les manuels des XVII^e et XVIII^e siècles, l'on ne propose pas d'exercices dans la forme devenue par la suite canonique, il est évident que dans l'enseignement individuel qui caractérise ces deux siècles, l'exercice de traduction exploitait les exemplifications, les dialogues, la phraséologie etc. D'ailleurs, Beauzée remarque dans *l'Encyclopédie* que la traduction vers la langue à apprendre (la « méthode des thèmes ») avait été introduite pour l'enseignement du latin à l'époque de François I^{er} (article « Thème »). La méthode grammaire/thème se perpétue, comme l'observe Christian Puren (1988), « comme noyau dur de la méthodologie dominante » pour l'enseignement scolaire des langues modernes.

Régime le maître conseillait toujours la lecture de textes récents d'auteurs français, au XIX^e siècle, on introduit des morceaux choisis comme on le faisait dans l'enseignement traditionnel du latin. Un public différent impose de nouveaux choix éditoriaux.

Pour conclure

L'histoire de l'enseignement des langues n'a suscité l'intérêt des chercheurs que récemment. Les répertoires leur fournissent un outil pour connaître les manuels utilisés dans le passé pour enseigner et apprendre la langue et la culture étrangère. Grâce aux fiches et aux index du répertoire présenté ici, on peut évaluer, par exemple, la fortune de quelques méthodes bien connues, l'histoire complexe de leurs filiations, de leurs adaptations, de leurs transformations ; on peut aussi connaître les contenus de ces manuels, leur organisation interne et l'évolution de cette organisation au fil du temps. La consultation du répertoire permet également de se faire une première idée du profil des enseignants, de leur préparation, de leurs options linguistiques, culturelles, éducatives et méthodologiques.

Comme le remarquait Alain Choppin (1989), les manuels ne restituent que partiellement la situation d'enseignement/apprentissage d'autrefois, mais pour l'historien ils constituent une source privilégiée où l'on trouve des témoignages relatifs à la langue, à la culture, à l'idéologie, à la religion et aux valeurs morales d'une époque. La richesse des études que les répertoires ont nourries est déjà impressionnante : un bon nombre des contributeurs de la recherche ont approfondi des pistes ouvertes par ces répertoires et ont publié des études sur les nombreux sujets suggérés par les fiches, les index et les graphiques de ce travail, un travail qui est devenu une base indispensable à la connaissance de la diffusion de la langue et la culture françaises en Italie.

Références bibliographiques

- BERRÉ, M., *Contribution à l'histoire de l'enseignement des langues : le français à l'école primaire, en Flandre, au XIX^e siècle. Étude des discours didactiques et pédagogiques* [Thèse soutenue à la Vrije Universiteit Brussel, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Vakgroep Romaanse Talen], 2003.
- BINGEN, N., *Le Maître italien (1510-1660)*, Bruxelles, Vanvalberghe, 1987.
- BINGEN, N., *Philasone. Répertoire des ouvrages en langue italienne publiés en langue française de 1500 à 1660*, Genève, Droz, 1994.
- CHOPPIN, A., *Emmanuelle, banque de données informatisées sur les manuels scolaires français de la Révolution à nos jours*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale (INRP), 1982.
- CHOPPIN, A., L'historien face au manuel, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 1989, 4, 4-5.
- DARDI, A., *Usò e diffusione del francese*, in FORMIGARI, L., *Teorie e pratiche linguistiche nell'Italia del Settecento*, Bologna, Il Mulino, 1984, 347-372.

- FISCHER, D., GARCÍA BASCUÑANA, J., GÓMEZ, M. T., *Repertorio de gramáticas y manuales para la enseñanza del francés en España (1565-1940)*, Barcelona, PPU, 2004.
- HAMMAR, El., *Manuels de français publiés à l'usage des Suédois de 1808 à 1905*, Stockholm, Bibliothecae Regiae Stockholmensis, 1985.
- HÉBRARD, J., L'exercice de français est-il né en 1823 ?, *Études de linguistique appliquée*, 1982, **48**, 9-31.
- MANDICH, A. M., *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati in epoca fascista, 1923-1943*, Bologna : CLUEB, 2002.
- MERTENS, J., (1968), *Contribution à l'étude de la terminologie grammaticale française*, Leuven, Katholieke Universiteit Leuven, 1968.
- MINERVA, N. (2003), *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati dal 1861 al 1922*, Bologna, CLUEB, 2003.
- MINERVA, N., PELLANDRA C. (eds), *Insegnare il francese in Italia. Repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*, Bologna, CLUEB, 1997.
- MORMILE, M., *L'Italiano in Francia. Il Francese in Italia. Storia critica delle opere grammaticali francesi in Italia ed italiane in Francia dal Rinascimento al primo Ottocento*, Torino, Meyners, 1989.
- PUREN, Ch., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1988.
- STENGEL, Ed., *Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken vom Ende des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts*, Oppeln, Eugen Franck's Buchhandlung, 1890.

Répertoire des manuels scolaires du Congo belge

Honoré VINCK

KU Leuven et Centre Æquatoria Bamanya (RDC)

Abstract

The goal of the project “Directory of school textbooks of the Belgian Congo” is to compose a comprehensive inventory of the schoolbooks used in primary schools in the Congo Free State (1885-1908) and the Belgian Congo (1908-1960). It wants to create a tool for an in-depth historical study of textbooks and the colonial school experience in general. The characteristics of a colonial school manual are the use of an African language, its links with the manuals of the metropolis, the lack of teacher training for the author, and finely its integration in a colonialist ideological field. The position of the books in a global context is indicated and mention is made of a large number of directories, indices, bibliographies, catalogues, etc which can complement the physical recognition of textbooks in deposits.

1. Un état des lieux

Le projet « Répertoire des manuels scolaires du Congo belge » a pour objectif de dresser un catalogue, aussi complet que possible, des manuels scolaires de l'école primaire qui ont été utilisés dans l'État Indépendant du Congo (1885-1908) et du Congo Belge (1909-1960). Il veut créer un instrument de travail pour encourager l'étude de l'histoire des manuels scolaires, de l'activité scolaire en général¹ et de la pédagogie dans le contexte colonial belge. On peut considérer cette recherche comme un prolongement du projet *Indigénisme et colonisation. Livres scolaires au Congo Belge* (2000-2004) dirigé par le professeur Marc Depaepe, au Centre de pédagogie historique (Centrum voor Historische Pedagogiek – CPH) de la Faculté de psychologie et des sciences pédagogiques (Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen) de la KU Leuven. En concertation avec le CPH, nous avons opté pour le programme *Reference Manager 11*, qui s'harmonise avec le programme *Pro Cite* qui a été utilisé dans la composition du travail de Depaepe, D'hoker et Simon (2003) et qui dispose de 35 références types adaptables à 33 champs chacune.

En premier lieu, le projet vise à localiser et à décrire sommairement les manuels scolaires effectivement présents dans les bibliothèques, archives ou collections privées. Dans un second temps, les titres ne figurant que dans des listes, catalogues, index, bibliographies, etc. seront, après diverses vérifications, intégrés au répertoire. Le projet consistera donc essentiellement à coordonner les matériaux disponibles ou vérifiables et à préparer un répertoire sur base de descripteurs standardisés. Une large introduction sur la relation entre le manuel scolaire colonial congolais, le projet d'éducation scolaire et son influence sur le vécu quotidien est également prévue. L'achèvement de ce travail est envisagé dans les trois années, à compter de septembre 2011.

¹ Ce projet a engendré une série d'articles et de livres ; cf. Depaepe, M. *et al.* (2003).

Trois inventaires de publications éducatives en langues africaines et un se rapportant à la Belgique, ont servi de point de départ et de modèle à notre répertoire.

Le premier est un merveilleux petit livre de moins de 100 pages (Starr 1908) où l'auteur, professeur à l'Université de Chicago, donne une liste de centaines de livres en langues africaines (principalement des manuels scolaires) recueillis lors d'un périple dans le Congo de Léopold II en 1905-1906 et propose des descriptions systématiques et précises de chacun d'eux. Un index des langues, des imprimeries locales ainsi que des gravures des principaux auteurs complètent la liste des titres. Le second est l'œuvre de Michael Mann et Valerie Sanders (1994). Il s'agit d'une œuvre majeure qui répertorie les 8 300 ouvrages, principalement des manuels scolaires, en 30 langues africaines conservées dans la bibliothèque de la SOAS (School of Oriental and African Studies). Plusieurs index complètent le travail, entre autres des index des « *sources, translations, and cross-language series* ». L'introduction présente les origines de la collection. Une brève bibliographie sélective des répertoires existants en la matière évoque à la fois les possibilités et les insuffisances de la recherche en ce domaine.

David Bade (2000) a édité plusieurs ouvrages sur les livres en langues africaines. Dans cet impressionnant travail, il rassemble plus de 10 000 unités ainsi que de nombreux et utiles index : *Short Title Index, Name Index, Index of Languages Name, Index of Languages by Country*. Dans l'introduction, l'auteur consacre plusieurs pages à la question de l'identification des langues africaines utilisées et fournit une liste des meilleurs instruments de travail en la matière.

Enfin, en Belgique métropolitaine, M. Depaepe, M. D'hoker et F. Simon (2003) ont réalisé un répertoire des manuels scolaires belges (1830-1880 et 1880-1945), travail qui fait l'objet d'une description par Depaepe et Leon ici-même.

Les grands inventaires électroniques nationaux de manuels scolaires ont été une continuelle source d'inspiration. Parmi ceux-ci citons le répertoire de Paul Aubin (Université Laval – Québec) pour le Canada français, la base de données Emmanuelle inaugurée par le regretté Alain Choppin en France (*cf.* ici-même la contribution de Cardon-Quint) et le programme MANES en Espagne (Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada (UNED – Madrid)². Le Reading Primers Special Interest Group (Wroclaw et Bonn) de l'International Society for Historical and Systematic Research on Schoolbooks (Augsburg et Ichenhausen) a donné un nouvel élan au projet en l'intégrant dans un contexte international.

² L'on y trouve également une bibliographie (sources secondaires) relative aux manuels scolaires de la Belgique et du Congo (*cf.* <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/Bibliografia/BiblioBelgica.pdf> – consulté le 22-11-2011).

2. Fonction d'un répertoire des manuels scolaires du Congo belge

Les manuels scolaires de la période coloniale du Congo et principalement ceux en langues africaines, constituent un terrain de recherche pratiquement inexploré. Il serait dommage de laisser en friche un champ si large, alors qu'il peut renouveler profondément notre connaissance de l'histoire coloniale belge, de la linguistique, de l'anthropologie, de la pédagogie et de l'idéologie coloniale. C'est d'autant plus intéressant que le livre scolaire jouait un rôle spécifique en relation avec les objectifs de la politique coloniale belge. L'enseignement et aussi le manuel scolaire devaient contribuer puissamment à répandre l'idéologie coloniale de soumission à l'autorité de l'occupant.

Les premières éditions, qui datent de la fin du XIX^e siècle, constituent en fait la première mise par écrit de parlers qui n'existaient jusqu'alors qu'oralement. C'est là que nous trouvons les premières versions écrites de la littérature orale. C'est là qu'on peut voir naître et se développer les nouvelles langues intertribales et commerciales, appelées *lingua franca*. L'anthropologie sociale peut lire comment, dans ces premiers manuels, était présenté le contraste entre la culture occidentale et la culture locale sous toutes ses facettes : les institutions sociales (structures familiales, systèmes politiques, etc.), les manifestations artistiques et spirituelles (religion, cosmologie, etc.)...

L'importance d'un inventaire est directement liée au sens qu'on donne à l'étude de l'histoire scolaire du Congo belge. Un des objectifs de l'histoire de l'éducation est de vérifier l'exactitude de certains « clichés ». Y a-t-il vraiment eu des manuels dans lesquels on pouvait lire la phrase « Nos ancêtres les Gaulois aux cheveux blonds » ? Est-ce qu'on n'y traitait que de la géographie et de l'histoire de la Belgique ? Non. À côté de cette histoire « étrangère » on parlait aussi, et parfois abondamment, de l'histoire et de la géographie, des coutumes et usages, de la région et du Congo. Mais l'histoire ne sert pas qu'à démasquer les clichés. L'étude des anciens manuels permet aussi une des sources de l'histoire de la mentalité des élites politiques congolaises. Mobutu né en 1930, a fréquenté l'école chez les Pères Scheutistes³ à Lisala où il a eu très probablement en main le manuel *Mambi ma botangi ndenge na ndenge. Buku ya basatu ya boyekoli botangi*, Makanza (Nouvel Anvers, 1932 ; cf. Vinck 2004) qui s'ouvre sur une photo de Pie XI, avec la phrase : « Toute autorité vient de Dieu » (*Lettre de St Paul aux Romains* 13 : 1-2). Dans la dernière interview de sa vie, au *Sunday Times* de Pretoria (11 mai 1997), Mobutu prouvait qu'il avait été un élève attentif quand il répondait à la question de la journaliste :

³ Nom donné aux religieux membres de la Congrégation du Cœur immaculé de Marie, ordre missionnaire fondé par R-Théophile Verbist en 1862 à Scheut (quartier de la commune d'Anderlecht dans l'agglomération bruxelloise).

Marechal Mobutu, you had an impoverished childhood. Did that motivate your desire to be rich and successful, to become president ?

Once again Madame, I come back to the Bible, which says all authority comes from God. It is God who wanted it. If God did not want it, I would not be president today.

3. Caractéristiques du livre scolaire colonial congolais

Le manuel scolaire en contexte colonial présente un certain nombre de caractéristiques qui doivent être prises en compte dans la perspective de la confection d'un répertoire.

3. 1. Manuels belges importés et liens avec le livre scolaire de la métropole

À ma connaissance, il n'existe aucun inventaire des manuels belges importés et utilisés dans la colonie, mais il est certain qu'ils ont été plutôt rares. Cela tient à la politique linguistique belge qui voulait conserver et promouvoir les langues africaines dans le système scolaire. L'étude systématique de l'influence et des rapports entre les manuels scolaires belges et congolais reste également à faire. On aurait néanmoins pu penser que les premiers livres scolaires coloniaux auraient été traduits des modèles belges ou tout au moins fortement influencés par eux. Il n'en est rien. Les livres de lecture congolais de la première génération sont, presque exclusivement, des collections de contes et proverbes locaux, des descriptions de la nature environnante. Il n'y est question ni de l'Escaut ni de la Meuse, mais de l'Ubangi, de l'Uele, de la Ruki... Par contre, dans la deuxième période, dans l'entre-deux-guerres, quand différents ordres religieux enseignants se sont installés au Congo, on voit apparaître beaucoup plus d'éléments et de textes provenant des modèles belges. La plupart des livres de lecture reproduiront des fables de La Fontaine, avec de légères adaptations, mais on n'ira pas jusqu'à proposer des phrases d'exercice où les enfants jouent dans la neige. L'aliénation culturelle se faisait à un niveau plus profond. L'idéologie coloniale imprégnait les esprits de façon beaucoup plus décisive, en enseignant aux enfants la situation inférieure de leur culture et l'incomparable génialité des Belges, de leurs rois et autres héros.

Parmi les manuels utilisés dans le réseau protestant, on trouve plusieurs traductions et adaptations de manuels américains. Dans les colonies britanniques en Afrique, les bureaux de l'enseignement ont préparé des dizaines de manuels en anglais à utilisation « panafricaine ». On les retrouve dans le chapitre « Sources, translations, and cross-language series » de la *Bibliography of African language texts* (Mann & Sanders 1994 : 331-348).

3. 2. *La langue du livre scolaire congolais*

Une autre caractéristique du livre scolaire congolais de l'enseignement primaire est l'emploi de nombreuses langues africaines. Sur ce point, les règlements et conventions scolaires présentaient une certaine souplesse et, pour des raisons pédagogiques et pratiques, on a pu opter selon les cas pour une langue vernaculaire, régionale (ou de large diffusion) ou encore « nationale ». Jusqu'en 1954, dans les écoles où le programme belge était d'application, le français était langue d'enseignement dès la première année.

Identifier la langue des manuels est donc une condition préliminaire à toute classification. On doit au moins savoir traduire le titre et comprendre d'autres informations bibliographiques. Les langues africaines subsahariennes sont relativement bien décrites, toutefois il faut tenir compte du fait qu'une même langue apparaît souvent sous plus d'un nom (Bertelsen 1996). En conséquence, il est nécessaire de consulter parfois les inventaires les plus proches de la date de parution du manuel. Quelques langues utilisées encore dans les manuels ont entre-temps pratiquement disparu en tant que langues écrites (l'ekonda, le bobangi et le ntomba à l'Équateur par exemple). Il existe de bons répertoires de classification des langues africaines et spécifiquement congolaises. Le plus complet est celui de (Lewis 2009), accessible en ligne (<http://www.ethnologue.com/>). Pour les langues du Congo belge le *Manuel de linguistique bantoue* de G. Van Bulck (1949) reste toujours utile (avec une carte linguistique en annexe) ainsi que la *Carte linguistique du Congo belge* de G. Hulstaert (1949).

3. 3. *Auteurs*

Les premiers auteurs de livres scolaires n'avaient d'autres compétences pédagogiques ou rédactionnelles que leur propre expérience scolaire qui, pour certains, remontait à une cinquantaine d'années. Les prêtres missionnaires catholiques avaient bénéficié d'une formation sacerdotale classique qui ne comportait pas de cours de pédagogie scolaire. Les frères missionnaires comme les Frères des Écoles Chrétiennes et autres, au contraire, étaient des maîtres en la matière, mais manquaient souvent de souplesse dans l'adaptation à la culture locale (Vinck 2003 : 107-141)

La plupart des livres scolaires du réseau catholique sont anonymes. Une recherche plus poussée permet cependant d'identifier un certain nombre d'auteurs. Les missionnaires protestants avaient généralement adopté un nom congolais qu'ils utilisaient aussi pour les éditions scolaires. Ainsi le *Bekolo lima Bekili Bel'esi* [Fables du village] est signé : « Nyang'ea Lokange » (M^{me} C. P. Hedges). Presque tous les auteurs des livres scolaires congolais sont des missionnaires. Nous n'avons trouvé qu'un seul inspecteur de l'État comme auteur d'un livre de lecture. Les

identifications peuvent se faire parfois dans les bibliographies des membres de la congrégation religieuse éditrice des manuels.

3. 4. *Curriculum et programmes d'études*

Il n'y avait pas de liste officielle imposant ou recommandant l'usage de tel ou tel manuel scolaire. Classer convenablement un manuel scolaire congolais demande une connaissance élémentaire de l'évolution du curriculum et du programme des études. L'histoire de l'enseignement catholique est rythmée par les conventions successives entre l'Administration et l'Église. Les grandes dates à retenir sont 1906, 1929, 1938, 1948 et 1952. Les textes se trouvent sur le site www.abbol.com (suivre *Schoolbooks Project-legislation and curricula*).

Pour la période d'avant 1918, les livrets sont peu diversifiés et de fait réduits à l'étude de la langue, du calcul et de la religion. En avançant dans le temps, on progresse également dans la diversification des genres. Ainsi fait son apparition toute une gamme de manuels adaptés à l'évolution du curriculum et comparables à ceux publiés en métropole. Pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture en langue maternelle et/ou en français, on trouve des abécédaires, des syllabaires, des grammaires, des livrets de lecture et de littérature. En sciences, on voit paraître bientôt des manuels de botanique, de zoologie, d'hygiène, d'observation, de géographie et d'histoire. Pour la religion, on se sert d'extraits de la bible, du catéchisme, de l'histoire sainte, de textes hagiographiques. Le tout est bientôt complété par des manuels de puériculture, de politesse, de dessin, d'agriculture, de charpenterie, de maçonnerie et de législation.

Les écoles protestantes n'étaient pas obligées de suivre ces règles, mais elles s'en rapprochaient le plus possible en les adaptant à leurs propres objectifs. Chaque communauté protestante avait son Comité de littérature qui assurait la supervision de la production, l'importation ou l'adaptation des manuels scolaires. Les programmes étaient discutés dans les assemblées générales du Conseil protestant au Congo, périodiquement organisées pour toute la colonie et publiés, à partir de 1902, dans les brochures du *Congo Missionary Conference*. Au moins deux conférences spéciales (1931 et 1934) ont été organisées sur l'enseignement et ont donné lieu à des rapports de 16 et 120 pages (*cf.* Anonyme 1934a et b). Ces textes contiennent un examen du curriculum complet de l'école primaire et normale avec des suggestions pour la composition des manuels.

4. *Heuristique*

On peut se demander si l'inventaire projeté doit s'appuyer exclusivement sur les exemplaires physiquement contrôlés à des endroits déterminés ou s'il est justifié d'intégrer également des mentions repérées dans les bibliographies ou autres inventaires et catalogues. En optant pour la première proposition, vu la situation spécifique des matériaux archivistiques congolais, soumis à tant d'aléas destructifs, de guerres, de rébellions, de pillages, on risquait de réduire notablement la base de notre connaissance de l'histoire du manuel scolaire. Tant de titres, de rééditions, de traductions ont disparu qu'il nous a semblé indispensable d'utiliser tous les moyens accessibles pour tendre à l'exhaustivité, pourvu qu'on utilise les précautions nécessaires devant certaines sources.

4. 1. *L'original*

Les meilleurs endroits pour trouver les livres scolaires coloniaux sont les bibliothèques et les archives des sociétés missionnaires en Belgique, dans les pays scandinaves, en Grande-Bretagne et aux États-Unis d'Amérique (Vinck 2001 : 423-435). Certaines sociétés comme les Frères des Écoles Chrétiennes et les Pères Blancs ont transféré leur documentation dans leur siège central à Rome.

En Belgique, on trouve encore quelques grandes collections dans les bibliothèques ou les archives de congrégations, telles que les Jésuites à Heverlee (Cordemans 1999), les Frères Mineurs à Saint-Trond, les Missionnaires du Sacré-Cœur à Borgerhout, les Salésiens à Oud-Heverlee (Verbeek 1998 : 113-118), les Frères de la Charité à Gand. La fermeture survenue au cours de ces dernières décennies d'un grand nombre de maisons religieuses a entraîné la migration des archives vers les maisons d'autres congrégations ou vers des institutions académiques. Les productions de plusieurs éditeurs sont également conservées aux Archives d'Afrique à Bruxelles (*cf.* Anonyme s.d. et Vinck 1998) et de façon très limitée, au Musée Royal d'Afrique Centrale à Tervuren. Le KADOC (Katholieke Documentatie en Onderzoekscentrum voor Religie, Cultuur en Samenleving – Centre de documentation et de recherche pour la religion, la culture et la société) de la KU Leuven (Vinck 2001), auquel de plus en plus de sociétés missionnaires confient leurs archives, est devenu actuellement l'endroit le plus riche en manuels scolaires congolais coloniaux.

On trouve des situations semblables au Royaume-Uni où la documentation sur la Baptist Missionary Society est concentrée à Oxford (Vinck 2000)⁴ et celle de la Congo Bololo Mission à Edinburgh. En Suède, on conserve à Stockholm les livres scolaires de la Svenska Missions Forbundet (Söderberg 1978 ; Mbelelo 1972 ; Petzell 2003 ; Maalu 2003). Aux États-Unis, nous pouvons signaler les archives des Disciples of Christ Congo Mission à Nashville (Preliminary 1972 et Dargitz 1968 :

⁴ Ces archives conservent aussi les manuels scolaires coloniaux des autres sociétés protestantes.

387-405), celles de l'American Presbyterian Congo Mission à Montréal (Lachlan 1997 et Benedetto 1990 : 95-69), celles de la Methodist Mission of Central Congo à Madison (NJ)⁵. À côté de ces dépôts spécialisés, on trouve des collections de manuels faisant partie de dépôts généraux, principalement dans les universités et instituts africanistes.

La School of Oriental and African Studies (SOAS) de Londres possède la collection la plus importante de manuels relatifs à l'Afrique entière, composée en grande partie des exemplaires envoyés pour recensement à la revue *Africa* (Mann 1994). Aux États-Unis, la collection la plus substantielle se trouve dans la Herskovtz Library de la Northwestern University à Evanston (Bade 2000). Particulièrement impressionnante est la collection de Starr (1908) qui compte plus de 250 livres scolaires congolais d'avant 1905 et qui se trouve aujourd'hui dans la Widener Library de l'Université de Harvard. Presque toutes ces collections disposent aussi de catalogues dont certains peuvent être consultés en ligne.

Au Congo même, on trouve encore de petites collections de livres scolaires chez certaines sociétés missionnaires, telles que les Salésiens (Verbeek 1998 : 113-118) à Lubumbashi et les Jésuites à Kimwenza (Vinck 2001 : 433-435). Le Centre Æquatoria dispose d'une collection d'environ 600 unités qui a été systématiquement décrite et microfilmée (Vinck 1980).

4. 2. *Catalogues et inventaires existants*

La revue londonienne *Africa* a publié d'importantes bibliographies spécialisées de livres scolaires en langues africaines entre 1931 et 1972. De 1930 à 1960, *Books for Africa* proposait une rubrique spéciale pour les *Publications in African languages* ; on y trouve principalement des manuels scolaires. Une enquête de 1937 signalait 5 159 titres pour toute l'Afrique subsaharienne. En 1938, la revue publiait une rétrospective des titres des 10 dernières années (*cf.* Anonyme 1939 : 4-12). *Oversea Quarterly* avait une rubrique avec les titres des livres scolaires en langues africaines à partir de 1946 ; *Afer* a fait de même dans sa *Bibliografica Africana* de 1932 à 1940. Les tomes 18 à 20 de la *Bibliotheca Missionum* de R. Streit et J. Dindinger sont une source bibliographique indispensable. Les numéros de l'*Annuaire des Missions Catholiques au Congo Belge* des années 1924 et 1935 donnent des informations particulièrement abondantes sur la production de livres scolaires et religieux classés par centre de production. Pour les publications des sociétés missionnaires protestantes, nous disposons de la très intéressante monographie de F. Rowling et C.E. Wilson, *Bibliography of African Christian Literature* (Rowling 1923 et 1927). Dans la *Bibliographie de la langue Swahili* de A. Mioni (1967 : 485-532), on signale des centaines de livres scolaires en kiswahili, dont un grand nombre en usage dans les écoles congolaises. H. Dubois publiait en 1932 le *Répertoire Africain* (1932a : 387-

⁵ *Library Online catalog*, Drew University, Drew Library, https://catalog.drew.edu/web2/tramp2.exe/log_in/guest? (Consulté le 4 mars-2007).

394), avec une vingtaine de pages dédiées aux manuels scolaires congolais et africains.

5. *Imprimeurs et éditeurs*

Les congrégations missionnaires qui avaient la responsabilité de l'enseignement dans leur territoire publiaient et imprimaient souvent sur place leurs propres livres scolaires. Avant 1908, le Congo comptait 16 imprimeries dont 12 appartenaient aux missions protestantes. Cette question a fait l'objet de deux études très intéressantes, bien qu'elles ne concernent que la période de l'État Indépendant du Congo (avant 1908). Il y a d'abord celle de Frederick Starr, déjà cité, qui ne collectionnait pas les seuls manuels, mais qui a aussi visité les imprimeries missionnaires et en a donné parfois une description détaillée. Ensuite, Barbara Yates a fait l'inventaire des imprimeries avant 1915, rangées par association missionnaire (Yates 1987). En 1932, on comptait 34 imprimeries protestantes. *L'Annuaire des Missions Catholiques au Congo* de 1949 répertorie 24 imprimeries catholiques (Van Wing 1949). L'imprimerie LECO de Léopoldville centralisait après 1945 l'impression des livres de plusieurs sociétés protestantes (Carpenter 1954 et Vass 1955).

Un des plus importants éditeurs-imprimeurs, surtout Saint Pierre Claver pour les livres scolaires religieux (catéchismes, histoire sainte), était la société qui a son siège à Rome (Dubois 1932a : 387-394 et Streit 1953 : 704-716). Entre 1900 et 1950, elle a publié 326 titres pour le Congo. Les Missionnaires d'Afrique (Pères Blancs) avaient leur propre imprimerie pour toute l'Afrique à la *Maison Carrée* d'Alger (Anonyme 1932). Pendant une certaine période, elle a fourni aussi leurs missions congolaises en livres scolaires.

Les manuels scolaires catholiques ont été aussi imprimés en Belgique dans plusieurs maisons d'édition. Nous les signalons en note. Malheureusement les archives de ces maisons semblent avoir disparu⁶.

6. *Contexte documentaire*

Le manuel scolaire fait partie d'un ensemble de documents pédagogiques (rapports d'inspection, cahiers d'élèves, etc.) permettant de mieux comprendre son fonctionnement dans la classe et d'en préciser, dans une certaine mesure, les effets sur l'apprentissage tout en reflétant également les présupposés idéologiques (*cf.* Briffaerts 2005 et Dubois 1932b). Les rapports d'inspection constituent une source de première importance. On en trouve en grand nombre pour toutes les régions du Congo, aux Archives Africaines à Bruxelles. Plusieurs rapports

⁶ Dessain à Liège et à Malines ; Brepols à Turnhout ; Proost à Turnhout ; De Bièvre à Brasschaat ; Desclée, De Brouwer et Cie à Bruges à Gand ; Trappistes à Westmalle ; Polleunis-Ceuterick à Bruxelles ; Vanderpoorten à Tielt ; De Meester à Wetteren ; Imprimerie Disonaise, Maison S. Winandy à Dison.

d'inspections occasionnelles en provenance des autorités religieuses ou administratives belges ont été conservés et certains ont été publiés (Vinck et Briffaerts, 2004). Les archives missionnaires conservent parfois des cahiers d'élèves.

Il existait également dans presque toutes les régions de la colonie une presse « locale » organisée par les missions, qui s'adressait avant tout aux instituteurs. On y trouve des informations abondantes sur les activités scolaires et des considérations sur les problèmes pédagogiques et culturels. On y publiait parfois en avant-première des livres scolaires en entier ou en chapitres, avec ou sans commentaires.

7. De la colonisation à l'indépendance

L'histoire du manuel scolaire colonial congolais ne se termine pas avec l'indépendance en 1960. Le manuel de la période coloniale continuera à fonctionner encore pendant plusieurs années et les nouveaux ouvrages mis progressivement sur le marché resteront encore sous l'influence méthodologique, pédagogique et même idéologique de la période coloniale. Des recherches sur cette période me sont inconnues pour la République Démocratique du Congo à part l'excellente *Bibliographie des manuels scolaires en usage en République du Zaïre (1972-1977)* de Le Boul P. et Kadiondo Mbelo. Cette bibliographie se situe strictement parlant hors de notre cadre, mais plusieurs manuels encore en usage en 1977 provenaient directement ou indirectement de la période coloniale.

Références bibliographiques⁷

- ANONYME, *Publications en langues africaines*, Alger, Société des Pères Blancs, Maison Carrée, 1932.
- ANONYME, *Report of first Education conference, 18-23 December 1931*, Kimpese, Belgian Congo, 1934a.
- ANONYME *Report of second education conférence, 25 July – 2 August 1933*, Kimpese, Belgian Congo, 1934b.
- ANONYME, A Survey of Literature in African Languages, *Books for Africa*, January 1939, 4-12.
- ANONYME, *Preliminary Guide to Black Materials in the Disciples of Christ Historical Society*, Nashville, Disciples of Christ Historical Society, 1971.
- ANONYME, *Relevé des ouvrages scolaires et publications pour indigènes au Congo Belge*. Catalogue dactylographié, 47 p. (N. 25.391), s.l.n.d.
- BADE, D. W., *Books in African Languages in the Herskovits Library Bibliography of African Studies* (3 vol.), Evanston, Illinois (Northwestern University Program of African Studies), 2004 (*cf.* www.northwestern.edu/african-studies).
- BENEDETTO, R., The Presbyterian Mission Press in Central Africa, 1890-1922, *American Presbyterians*, 1990, **68**, 55-69.

⁷ Les ouvrages anonymes sont classés par ordre chronologique.

- BERTELSEN, C. D, Issues in cataloguing non-Western materials: special problems with African language materials, 1996 (texte consulté en ligne le 22 novembre 2011 : <http://filebox.vt.edu/users/bertel/africana.html>).
- BRIFFAERTS, J., *Als Kongo op de schoolbank wil : De onderwijspraktijk in het lager onderwijs in Belgisch Congo (1925-1960)*, Leuven-Voorburg, Acco, 2005.
- CARPENTER, G.W., Leco, *Books for Africa*, July 1954, 43-44.
- CORDEMANS, H., *Koloniale schoolboeken in kikongo bewaard in de bibliotheek van de jezuïeten te Heverlee*, Heverlee, Jezuitenhuys, 1999.
- DARGITZ, R.E., *A Selected Bibliography of Books and Articles in the Disciples of Christ Research Library in Mbandaka and the Department of Africa and Jamaica of the United Christian Missionary Society in Indianapolis*, Indianapolis, Disciples of Christ Historical Society, 1968.
- DEPAEPE, M., D'HOKER, M., SIMON, F., *Forschungsprojekt : Pädagogisches Gedächtnis Flanderns, Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung*, 1998, **XX/3**, 313-325.
- DEPAEPE, M., BRIFFAERTS, J., KITA KYANKENGE MASANDI, P. & VINCK, H., *Manuels et chansons scolaires au Congo Belge*, Leuven, University Press (Studia Paedagogica, vol. 33), 2003.
- DEPAEPE, M., D'HOKER, M., SIMON, F., *Manuels scolaires belges 1830-1880. Répertoire – Belgische leerboeken 1830-1880. Repertorium op basis van vier collecties*, Bruxelles/Brussel, Archives Générales du Royaume/Algemeen Rijksarchief (Studia 98), 2003.
- DUBOIS, H., *Répertoire Africain*, Rome, Saint Pierre Claver, 1932a.
- DUBOIS, H., Sur l'utilisation des livres scolaires pour petits noirs, *Afer*, Rome, 1932b, 112-114.
- FUCHS, E., ROUSMANIERE, K. (éd.), *Connecting Histories of Education : Transactions, Transculturalism and Transnationalism*, New York, Berghahn books, 2011.
- HAUTEFELT, J.-B., *Livre de lecture Français-Swahili pour indigènes du Congo Belge. Traduction du Swahili par le R.P. Van den Eynde*, Dison, Imprimerie disonaise, [ca. 1912].
- HULSTAERT, G., *Carte linguistique du Congo belge*, Brussel, Koninklijk Belgisch Koloniaal Instituut, 1949.
- LACHLAN, C. Vass III & MUAMBI MUKUNGILAYI ne MAMU MISENGA, *Bibliography of Literature at the Montreat Historical Foundation - Printed by the American Presbyterian Congo Mission (1891-1960) for the Communauté Presbytérienne, Église Chrétienne du Congo (1960-1991)*, Montreat N.C., Department of History PCUSA, 1997.
- LE BOUL, P. & KADIONDO MBELO, *Bibliographie des manuels scolaires en usage en République du Zaïre (1972-1977)*, Lubumbashi, Université de Lubumbashi, Celta (Collection Textes et Documents), 1977.
- LEWIS, M. P. (éd.) (2009), *Ethnologue : Languages of the World*, Sixteenth edition, Dallas, SIL International, 2009.
- MAALU BUNGI, Note sur la littérature écrite en langues congolaises, *Annales Æquatoria*, 2003, **24**, 263-282.
- MANN, M. et SANDERS, V. (eds), *Bibliography of African Language Texts in the Collection of the School of Oriental and African Studies of London to 1963*, London, H. Zell, 1994.

- MBELOLO ya MPIKU, Introduction à la littérature kikongo, *Research in African Literatures*, 1972, **3**, 117-161.
- MIONI, A., Bibliographie de la langue Swahili, *Cahiers d'Études Africaines*, 1967, **27/3**, 485-532.
- PETZELL, M., Swedish contributions to African linguistics with focus on Bantu languages, *Africa & Asia*, 2003, 41-52.
- ROWLING, F. & WILSON, C.E., *Bibliography of African Christian Literature*, London, Conference of Missionary Societies, 1923, (1927 pour les suppléments).
- SÖDERBERG, B. & WILDMAN, R., *Publications en kikongo, Bibliographie relative aux contributions suédoises entre 1885 et 1970*, (Traduction en français par Philippe Johansson.), Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 1978.
- STAFFORD, K. & NYSTROM, B., Education and Colonialism in Africa : An Annotated Bibliography, *Comparative Education Review*, 1971, **15/2**, 240-259.
- STARR, F., *A bibliography of Congo languages*, Chicago, The University of Chicago Press (University of Chicago Dept. of Anthropology bulletin 5), 1908.
- STREIT, R. & DINDINGER, J., *Bibliotheca Missionum*, Freiburg, Herder, 1953, **18**.
- VAN BULCK, G., *Manuel de linguistique bantoue*, Brussel, Koninklijk Belgisch Koloniaal Instituut, 1949.
- VAN WING, J. & GOEME, V., *Annuaire des Missions Catholiques au Congo*, Bruxelles, Édition universelle, 1949.
- VASS, W.K., A Brief Inkstory of a Congo Printing Press, The J. Leighton Press, Luebo, *Books for Africa*, 1955, **25**, 65-68.
- VERBEEK, A., *Les Salésiens de l'Afrique Centrale, bibliographie 1911-1996*, Roma, Instituto Storico Salesiano, 1998.
- VINCK, H., *Presentation of the Æquatoria Archives*, [1980], http://www.aequatoria.be/04engels/040archives_en/0400archives_en.htm (consulté le 01/07/2012).
- VINCK, H., Un catalogue des ouvrages scolaires et des publications pour indigènes au Congo Belge à la Bibliothèque Africaine à Bruxelles, *Annales Æquatoria*, 1998, **19**, 405-440.
- VINCK, H., Manuels scolaires coloniaux aux Archives de la Baptist Missionary Society à Oxford, *Annales Æquatoria*, 2000, **21**, 225-228.
- VINCK, H., Dépôts de manuels scolaires coloniaux, *Annales Æquatoria*, 2001, **22**, 423-436.
- VINCK, H., Manuels scolaires dans les bibliothèques des Jésuites à Kimwenza et à Heverlée, *Annales Æquatoria*, 2001, **22**, 433-435.
- VINCK, H., Manuels scolaires du Congo Belge dans le KADOC, *Annales Æquatoria*, 2001, **22**, 431-433.
- VINCK, H., À l'école au Congo belge, *Annales Æquatoria*, 2002, **23**, 21-196.
- VINCK, H., Assimilation ou inculturation. Conflits entre les Frères des Écoles Chrétiennes et l'Inspection diocésaine à Coquilhatville (Congo Belge) 1930-1945, *Revue Africaine des Sciences de la Mission*, 2003, **19**, 107-142.

VINCK, H., Un livre scolaire au Congo belge. 1932. Mambi ma botangi ndenge na ndenge. Buku ya basatu. Introduction, commentaire et traduction, *Annales Æquatoria*, 2004, **2**, 57-93.

VINCK, H. et BRIFFAERTS, J., Les écoles au Congo belge en 1924. Le rapport De Jonghe. Présentation et texte, *Annales Æquatoria*, 2004, **25**, 451-489.

YATES, B., Knowledge Brokers, Books and Publishers in early Colonial Zaire, *History in Africa*, 1987, **14**, 311-340.

Sources en ligne consultées

Projet de répertoire des manuels scolaires du Congo belge (The African Colonial Schoolbooks Project)

http://www.abbol.com/commonfiles/docs_projecten/colschoolbks/ecole.htm).

Canada

<http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>

http://www4.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/catalogue_abrege/

<http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/catalog.html>

France

http://www.inrp.fr/she/choppin_emma_banque.htm

<http://bdd.inrp.fr:8080/Emma/EmaWelcome.html>

www.inrp.fr/she/emmanuelle.htm

Amérique Latine (et autres)

<http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/Bibliografia.htm>

Les instructions concernant la prononciation du néerlandais dans les manuels scolaires pour francophones du XVII^e siècle : les techniques utilisées et leurs limites

Guy JANSSENS

Université de Liège – Centre de Recherche
en Histoire du Néerlandais langue étrangère

Abstract

Historical linguists, didacticians and educators looking for materials to examine how Dutch pronunciation was taught to French-speaking learners in the 17th century – when the Dutch Republic was a haven for religious refugees from France – are not spoiled for choice. In fact, the only reliable sources available to them are the actual learner's grammars and textbooks that were in use at that time.

Focusing on the pronouncing instructions in three Dutch learner's grammars from the second half of the 17th century intended for French speakers, we will try to determine what aspects of the pronunciation of Dutch were deemed straightforward or problematic, and discuss the teaching methods favoured by the instructors and the techniques they used to represent, describe and define the different sounds in Dutch. We will also identify the main weaknesses of these techniques.

L'objet de cet article est de montrer comment l'étude d'anciens livres scolaires peut contribuer à une meilleure connaissance de l'histoire de l'apprentissage des langues étrangères en général, et en particulier de certains aspects de l'enseignement de ces langues, tels que, par exemple, la didactique de l'enseignement de la prononciation et les techniques utilisées par les professeurs-auteurs de manuels pour représenter, décrire ou définir les différents sons d'une langue étrangère. Pour ce faire, nous utiliserons les manuels de néerlandais langue seconde destinés aux nombreux immigrés français dans la République des Provinces-Unies au XVII^e siècle.

1. Les immigrés français dans la République des Provinces-Unies

Considérons tout d'abord le public-cible des manuels précités, à savoir les immigrés français dans les Pays-Bas du XVII^e siècle, qui étaient pour la plupart des réfugiés religieux, plus particulièrement, des réfugiés protestants.

Dans la seconde moitié du XVI^e siècle, on note déjà la présence de nombreux réfugiés protestants aux Pays-Bas. Originaires des Pays-Bas méridionaux, ils affluent vers le nord surtout dès 1585, c'est-à-dire après la chute d'Anvers devant les troupes du duc d'Albe, général espagnol et grand défenseur de l'église catholique. A côté des Flamands et des Brabançons, on comptait aussi de nombreux Wallons parmi ces réfugiés. Ces derniers se regroupèrent en communautés protestantes autonomes, sous le nom d'Églises wallonnes.

Dans la deuxième moitié du XVII^e siècle, principalement après la révocation de l'Édit de Nantes en 1685, des dizaines de milliers de Huguenots, protestants français, vinrent grossir les rangs des Églises wallonnes. Grâce à l'Édit de Nantes promulgué en 1598, le roi Henri IV entendait mettre fin aux incessantes guerres de religion et aux tensions politiques en France dans la seconde moitié du XVI^e siècle. Les Huguenots bénéficiaient ainsi de la liberté de culte et de plusieurs autres droits. Suite à cela, les Huguenots allaient former en quelque sorte un État dans l'État. S'en suivirent deux nouvelles guerres de religion durant lesquelles Richelieu enleva aux protestants tout pouvoir politique. Dans la seconde moitié du XVII^e siècle, Louis XIV continua la lutte contre les Huguenots. Dès 1661, les protestants furent la cible d'une répression de plus en plus féroce. Ces actes de violence, communément appelés « dragonnades » ou « missions bottées » avaient pour but la conversion des protestants au catholicisme. L'Édit de Nantes fut révoqué le 23 octobre 1685. Malgré l'interdiction d'émigrer, quelques centaines de milliers de protestants français s'enfuirent à l'étranger. Plusieurs milliers d'entre eux s'établirent dans la République des Provinces-Unies (les estimations varient d'environ cent mille à septante mille ou moins). Un grand nombre d'entre eux avaient déjà quitté la France avant la révocation de l'Édit de Nantes, mais le pic de l'émigration se situe entre 1685 et 1695 (Bots 1985 ; Berkvens-Stevelinck 1985 : 14-49; Brandenburg 1992 ; Loonen 2000 : 317-319).

Certains réfugiés français dans la République des Provinces-Unies ont rapidement appris le néerlandais, qu'ils devaient maîtriser pour des raisons professionnelles ou sociales. D'autres n'ont jamais appris la langue du pays, à quelques notions de base près. Parmi ceux-ci, le philosophe Pierre Bayle qui arriva aux Pays-Bas en 1681 et y séjourna jusqu'à sa mort en 1706 (Bots 2006 : 56-64). Dans le milieu intellectuel où travaillait et vivait Bayle, à savoir l'École Illustre à Rotterdam, pratiquement tous parlaient et connaissaient le français. Pour la plupart des familles immigrées françaises, l'intégration à la société néerlandaise et l'apprentissage approfondi de la langue furent un processus long et difficile. Tant que les réfugiés restaient convaincus de l'état provisoire de leur exil et qu'ils continuaient à espérer un retour dans leur pays d'origine, ils se regroupaient en communautés relativement repliées sur elles-mêmes. Ce n'est que lorsque le caractère utopique de leurs espoirs devint évident que ces communautés commencèrent à se disloquer, une étape qui marqua le début de l'intégration à leur nouvelle patrie. La deuxième et la troisième génération accentuèrent le processus d'intégration et intensifièrent l'apprentissage et l'usage du néerlandais. Ce n'est toutefois qu'au XIX^e siècle, soit de la cinquième à la neuvième génération, que le processus d'assimilation de beaucoup de familles franco-hollandaises fut terminé (Berkvens-Stevelinck 1985 : 33-40).

2. Les manuels utilisés par les apprenants français au XVII^e siècle

Examinons maintenant les manuels utilisés par les apprenants français au XVII^e siècle. Ils ont utilisé trois types de manuels différents.

2. 1. Les livres de vocabulaire et de conversation plurilingues traditionnels

Un premier type de manuel auquel les réfugiés français ont eu recours pour apprendre quelques mots de néerlandais ou quelques phrases toutes faites qui les aideraient à se faire comprendre par les autochtones du plat pays, étaient des livres de vocabulaire et de conversation bilingues ou plurilingues traditionnels. On les dit traditionnels parce que leurs premières éditions ou copies dataient pour la plupart du XVI^e siècle, voire même du XV^e siècle, et qu'ils étaient rédigés selon les principes de l'apprentissage des langues étrangères datant de la fin du Moyen Âge, sur lesquels nous reviendrons.

Le livre de vocabulaire et de conversation néerlandais-français le plus utilisé au XVII^e siècle était sans doute celui dont la première édition connue date de 1527 et dont l'auteur était Noël de Berlaimont, instituteur à Anvers. Des dizaines de rééditions de ce petit ouvrage parurent au XVI^e siècle, pas uniquement en français et en néerlandais mais aussi des versions qui avaient été complétées par d'autres langues. Au XVII^e siècle parurent de nouveau quelque quatre-vingt éditions en deux, trois, quatre, six, sept et huit langues. La plupart des éditions étaient anonymes et portaient des titres qui commençaient par *Vocabulaire, Dictionnaire, Colloques (familiers), Dialogues, Propos communs* ou *Colloquia et Dictionariolum*¹. Ces livres n'étaient pas seulement imprimés et vendus dans les Pays-Bas du sud mais également dans les Pays-Bas du nord. C'est ainsi que plusieurs éditions furent publiées à Amsterdam au XVII^e siècle, entre autres par exemple en 1638 sous le titre *Le Petit Vocabulaire de Noël de Barlamont [sic] en Flamen & François*².

Tous ces ouvrages étaient rédigés selon les conceptions de l'apprentissage des langues étrangères en vigueur à la fin du Moyen Âge, c'est-à-dire que l'on trouvait dans ces manuels surtout des dialogues et des listes de mots en deux ou en plusieurs langues, suivies de quelques règles de prononciation et de quelques données grammaticales assez sommaires. Les auteurs y mettaient l'accent sur l'apprentissage par cœur de mots et surtout de dialogues qui allaient permettre aux élèves de se familiariser avec les principales structures de la langue étrangère. On proposait donc aux élèves des modèles de langue parlée qu'ils devaient imiter. Cette méthode dite de l'*usus*, était considérée comme la façon la plus efficace et la plus rapide d'apprendre une langue étrangère. Au XVII^e siècle cependant, on devint de

¹ Le titre d'une édition anversoise de 1662, chez Henricum Aertsens, était *Dictionariolum et Colloquia octo linguarum, Latinae, Gallicae, Belgicae, Teutonicae, Hispanicae, Italicae, Anglicae & Portugallicae* (oblong in-octavo, 377 p.).

² Exemplaire dans la Bibliothèque nationale de France à Paris. Voir aussi Claes (2000 : 219).

plus en plus convaincu qu'il était impossible d'apprendre correctement une langue étrangère sans en étudier la grammaire. Dans les manuels d'apprentissage du XVII^e siècle – dont nous allons voir tout de suite plusieurs exemples – nous trouvons encore toujours des dialogues et des listes de mots, mais la grammaire se taille maintenant la part du lion et deviendra au fil des ans de plus en plus importante³.

Les immigrants français dans la République des Pays-Bas purent dès la fin du XVII^e siècle également utiliser un livre de vocabulaire qui ne correspondait pas à l'approche traditionnelle. Nous faisons allusion au célèbre ouvrage de Comenius, un pédagogue morave qui résidait aux Pays-Bas. Une édition consacrée au néerlandais et au français parut en 1686 à Amsterdam sous le titre *La porte des Langues. Introduction nouvelle a la françoise et a la flamande*. L'auteur présente ici des mots illustrés par une image, sur le mode des questions-réponses. Cette approche à l'époque innovante de l'apprentissage des langues – en tout cas dans les manuels – fit de Comenius un des grands précurseurs de la méthode directe qui n'allait percer véritablement que vers les années 1900⁴.

2. 2. Grammaires françaises à l'intention des Néerlandais, utilisées par les Français pour apprendre le néerlandais

Un deuxième type de manuel utilisé par les réfugiés français pour s'initier au néerlandais étaient les manuels de grammaire française pour néerlandophones. Cela semble assez étrange ou pour le moins étonnant à première vue, mais à y regarder de plus près, cela s'explique facilement. Un exemple d'un tel manuel est *La vraye introduction à la langue françoise [...] rechte inleydinge tot de Fransche spraak*, attribué à Robert Delamyvoye, « Maître de langues françoise et latine », qui parait pour la première fois à Amsterdam en 1640 (Stengel 1890 [1976] : 43). Aux XVII^e et XVIII^e siècles, ce livre fut réédité plus de vingt fois (Stengel 1890 [1976] : 43-44 ; Swiggers et De Clercq 1995 : 28 et 30 ; Loonen 2000 : 328). Il s'agissait donc en réalité d'une grammaire française rédigée à l'intention des néerlandophones, mais par la présence de différents dialogues bilingues, de nombreuses listes de mots et de proverbes bilingues, de paradigmes bilingues avec pronoms, adverbes, numéraux, conjugaisons de verbes etc., chaque fois accompagnés d'exemples dans les deux langues, par la présence aussi d'un ensemble de lettres en français et en néerlandais, le manuel pouvait, avec un peu de bonne volonté, également être utilisé dans l'autre sens, à savoir par des francophones pour apprendre le néerlandais. À partir de l'édition de 1678, cette double possibilité d'utilisation fut explicitement mentionnée dans le sous-titre par la formule « Tres utile & facile pour tous ceux qui desirent apprendre les deux langues » (Janssens 2009 : 450-451).

³ Du moins dans les manuels; des recherches doivent encore montrer si c'était également le cas en classe, dans les situations réelles d'enseignement. Voir aussi Boone (2000 : 335-336).

⁴ Puren (1988 : 21 *ssq.* et 93 *ssq.*). Dans la pratique en classe (pas dans les manuels), la méthode directe était déjà appliquée avant Comenius (De Clercq 1997 : 36 et 42 n. 46).

Il existait au XVII^e siècle d'autres manuels de grammaire française pour néerlandophones, par exemple ceux rédigés par Jean-Louys d'Arsy, Pierre Marin, Claude Mauger et Thomas La Grue, qui pouvaient être utilisés dans les deux sens, c'est-à-dire pour apprendre le français et le néerlandais. Cette double possibilité était parfois mentionnée dans le titre (Janssens 2009 : 449-453). La raison de cet usage dans le sens inversé, celui vers le néerlandais, est évidente. En effet, il fallut attendre 1670 avant que des manuels de grammaire néerlandaise à l'intention des apprenants francophones soient publiés dans la République des Pays-Bas. Avant cette date, les Français et les Wallons devaient utiliser les seuls manuels disponibles, à savoir les petits livres avec dialogues et listes de vocabulaires bilingues ou multilingues et les manuels de grammaire française pour les Néerlandais. Les Français continuèrent d'ailleurs à utiliser ces deux types de manuels après 1670, car ils étaient disponibles en plus grand nombre et nettement plus faciles à se procurer que les grammaires néerlandaises pour francophones. Les manuels de grammaire française étaient entre autres beaucoup utilisés dans les écoles secondaires de commerce et de langues dans la République des Pays-Bas, que fréquentaient des élèves néerlandais mais aussi des élèves français.

2. 3. *Grammaires néerlandaises à l'intention des francophones*

Nous en arrivons maintenant au troisième type de livres utilisés par les réfugiés français pour apprendre le néerlandais. La première grammaire néerlandaise pour francophones fut publiée en 1670 à Amsterdam sous le titre *Grammaire flamande, Contenant De breves & parfaites regles pour bien Lire, entendre, parler, & écrire cette Langue, Suivant le Stile des Grammaires, Grecques et Latines*⁵. L'auteur en était Jean de Heister, « Maistre de langues ». Ce manuel proposait une grammaire classique et complète du néerlandais, expliquée en français, avec une attention particulière pour les conjugaisons, les déclinaisons, la distinction des parties du discours et la syntaxe, mais sans exercices. Ceci correspondait à la conception des méthodes d'apprentissage des langues étrangères en vogue au XVII^e siècle : on s'attachait principalement à la connaissance de la grammaire, complétée par l'acquisition du vocabulaire et par des exercices de thème et de traduction. Une seconde édition de cette première *Grammaire flamande* parut en 1673.

⁵ Le livre fut publié chez Arent van den Heuvel (in-octavo) et comptait [8] + 151 p. Pour être complet, nous mentionnerons qu'une triple grammaire écrite par Guillaume Beyer était parue en 1661 (à Dordrecht chez J. & J. Goris). Il s'agissait d'une grammaire concise du français, de l'anglais et du néerlandais expliquée dans les trois langues (en trois colonnes). Le livre fut beaucoup utilisé dans les écoles secondaires de langues et de commerce de l'époque, appelées Écoles françaises, dans la République néerlandaise (Bakker et Dibbets 1977 : 59 ; Dodde et Esseboom 2000 : 51).

En 1684, Philippe La Grue publia une autre *Grammaire flamande* sous-titrée *Contenant des règles solides et les vrais fondemens dont on a besoin pour bien pouvoir lire, parler et écrire cette langue, ouvrage très utile et nécessaire, principalement pour les Français et autres étrangers qui auront envie d'apprendre ce langage*. Le livre parut à Amsterdam, chez Daniel du Fresne⁶. L'auteur La Grue et l'éditeur Du Fresne étaient tous deux d'origine française. Daniel du Fresne, né à Charenton-le-Pont (en Ile-de-France) avait été libraire à Paris et est probablement arrivé peu après 1670 à Amsterdam où il s'installe comme libraire et éditeur. Le père de Philippe La Grue fuit son pays natal, « ma chère patrie » comme il l'appelle, en 1653 pour des raisons de persécution religieuse (Loonen 2000 : 321, n. 10). Il s'installe à Leiden. Son fils Philippe devient professeur de français et rédige des manuels pour le français et pour le néerlandais (Loonen 2000 : 330). Tout comme l'ouvrage de De Heister, la *Grammaire flamande* de La Grue était entièrement rédigée en français et ne contenait pas d'exercices. Au cours des XVIII^e et XIX^e siècles, ce livre fut révisé et plusieurs fois réédité jusqu'en 1814 (Bakker et Dibbets 1977 : 58, 354 ; Loonen 2000 : 330 ; Janssens et Steyaert 2008 : 255, 278). À partir de l'édition de 1762, il ne fut plus publié sous le titre de *Grammaire flamande* mais bien de *Grammaire hollandaise*.

En 1688 paraît à Amsterdam une troisième et dernière grammaire néerlandaise intitulée *Nouvelle Grammaire flamande, Contenant les Regles & les Fondemens solides, pour pouvoir bien lire, bien parler, & bien écrire cette Langue/Nieuwe Nederduitsche spraakkonst, Behelzende de rechte Regelen en Gronden om de Nederduitsche Taal wel te leezzen, spreeken en schryven*⁷. L'auteur du livre n'est pas connu, mais certains l'attribuent à Philippe La Grue⁸. Comme l'indique le double titre – en français et en néerlandais – ce manuel d'apprentissage est différent de celui de De Heister (1670) et de celui de La Grue (1684), en ce sens que la grammaire néerlandaise est ici expliquée aussi bien en français qu'en néerlandais (en deux colonnes). Les enfants francophones et néerlandophones pouvaient donc utiliser cet ouvrage pour apprendre le néerlandais, respectivement comme deuxième langue et comme langue maternelle. Ce manuel était particulièrement adapté aux nombreuses écoles qui accueillait une population mixte, composée d'élèves d'origine néerlandaise et d'origine française, telles qu'elles devaient exister au XVII^e siècle dans la République des Provinces-Unies.

⁶ In-octavo, [4] + 231 p.

⁷ Chez Pierre Mortier, in -12°, [4] + 156 p.

⁸ Lemaître (1924 : 312) ; Bakker et Dibbets (1977 : 58, 100, 354). Mais il n'est pas certain que Philippe La Grue en soit l'auteur.

3. Les instructions de prononciation dans les grammaires néerlandaises pour apprenants français

Que nous apprennent les manuels de grammaire néerlandaise du XVII^e siècle, écrits à l'intention des apprenants français, à propos de l'enseignement de la prononciation à cette époque et à propos des techniques utilisées pour décrire la prononciation ? Pour répondre à cette question, nous nous baserons principalement sur les instructions de prononciation dans la *Grammaire flamande* de La Grue, qui date de 1684. C'est dans ce livre que se trouve la description la plus élaborée de la prononciation et c'est également le manuel d'apprentissage qui a eu le plus de succès auprès des francophones, comme en témoignent ses nombreuses rééditions. Si cela s'avère nécessaire ou intéressant, nous ferons des comparaisons avec les deux autres grammaires flamandes, datant de 1670 et 1688⁹.

3. 1. Inventaire des instructions de prononciation, ou en d'autres termes, quels étaient les aspects de la prononciation abordés ?

Dans la *Grammaire flamande* de La Grue (1684), nous trouvons des instructions de prononciation à deux endroits : au début de livre (1-11)¹⁰, dans le chapitre intitulé « De l'Orthographe » et à la fin (186-191), dans le chapitre « De la Prosodie ».

Dans le chapitre « De l'Orthographe », La Grue énumère tout d'abord les lettres (24 au total) dont se servent « les Flamands », comme il appelle les néerlandophones. Dans le paragraphe suivant, intitulé « De la différence des lettres », il divise les « lettres » entre « voyelles & consones ». Selon la Grue, « Les voyelles sont celles, qui se prononcent sans l'aide d'aucune autre lettre ; comme a, e, i, o, u, y » (1). Il indique ensuite la prononciation néerlandaise de chaque « voyelle » en la comparant au grec, au latin ou au français (nous traiterons ce type de description plus en profondeur par la suite ; cf. point 3. 2.). Il poursuit : « Les consones sont celles, qui ne peuvent être prononcées d'elles mêmes, & qui ont besoin d'une voyelle pour se prononcer, comme par exemple, le b, joint à l'a, se prononce ba, à l'e, be, à l'i, bi, &c. », et il précise : « Les Consones sont, b, c, d, f, g, h, k, l, m, n, p, q, r, s, t, w, x, z » (5). Après cette définition, il se penche sur la prononciation de chaque « consone » en la comparant au français. Il indique parfois quelques différences entre le néerlandais et le français au niveau de la prononciation, comme pour le « J », au sujet duquel il écrit : « ne s'exprime que fort doucement, & tout autrement qu'en François » (5). Il n'explique cependant pas ce qu'il entend par « tout autrement ». « Les consones k, l, m, n, p, r ne demandent

⁹ Pour une étude plus approfondie des instructions de prononciation dans ces manuels de grammaire, cf. Degodenne (2010).

¹⁰ Dans les paragraphes qui suivent, les pages indiquées entre parenthèses renvoient systématiquement à la grammaire de La Grue ou à la grammaire de De Heister (1670), au paragraphe 3. 2.

point d'explication », affirme-t-il, « veu qu'elles ne different en rien [du François] » (6).

Le paragraphe sur les « voyelles & consones » est suivi d'une section longue de deux pages intitulée « Des Diphtongues & Triphongues ». L'auteur y consacre beaucoup d'attention car « Il s'en trouve beaucoup en nôtre langue, qui ne causent pas peu de difficulté aux étrangers » (7). A plusieurs endroits de son exposé, La Grue confond ou mélange allègrement prononciation et sons avec orthographe et lettres. Nous trouvons un exemple typique de cette confusion dans sa définition des diphtongues : « Nous appelons Diphtongues, quand deux voyelles jointes ensemble dans une syllabe, produisent un même son, comme quand de o & e se fait la diphtongue oe, qui se prononce comme la diphtongue ou des François » (7). Il est clair que la graphie <oe> en néerlandais ne représente pas une diphtongue : <oe> est un digraphe et non pas une diphtongue. Quand La Grue affirme que « Les Diphtongues sont ae, ai, *ou*, ay, au, ei, *ou*, ey, eu, ie, oe, ou, ui, *ou*, uy » (7), il mélange de vraies diphtongues avec de simples digraphes prononcés de façon monophonique. La Grue considère comme triphongues *aai* (ou *aay*, *aei*, *aei*), *aan* (ou *aen*), *eeu*, *ieu*, *oei* (ou *oey*) et *ooy*. S'il s'agit de trigraphes, il ne s'agit pas dans tous les cas de triphongues. Nous reviendrons plus tard sur cette confusion entre prononciation et orthographe.

La Grue décrit la prononciation de chaque soi-disant « diphtongue » et « triphongue » en les comparant au français, latin ou grec et en y ajoutant parfois des indications concernant l'articulation. Toutefois, il lui est impossible d'expliquer la prononciation de certaines « triphongues ». A la page 9, on peut lire : « Les triphongues, *eeu*, *ieu*, *oei*, *ou* *oey* et *ooy*, sont fort difficiles à expliquer, parce que leur son ne se trouve ny dans nôtre langue, ny aussi dans celle des Grecs & des Latins. Leur prononciation ne se peut donc pas mieux apprendre qu'en entendant proferer leur son. » Ici, La Grue est confronté aux limites des techniques qu'il utilise pour décrire les sons de la langue néerlandaise. Nous y reviendrons (*cf.* point 3. 2.). Remarquons aussi que dans la dernière citation, La Grue entend par « nôtre langue » le français, tandis que dans une citation précédente, « nôtre langue » faisait référence au néerlandais. Apparemment, La Grue s'emmêlait de temps en temps les pinceaux entre son pays d'origine et celui d'adoption.

Après avoir traité des diphtongues et des triphongues, La Grue consacre encore quelques courts paragraphes aux accents et signes de ponctuation utilisés en néerlandais et leur lien avec la prononciation. Il mentionne par exemple l'accent aigu, utilisé parfois pour indiquer (9) « [qu'] une syllabe est d'une forte expression » (nous dirions plutôt qu'une syllabe est accentuée ou bien a l'accent tonique), comme par exemple dans *bevél* (ordre) et *gével* (façade). L'auteur affirme également que l'accent circonflexe est parfois utilisé pour indiquer l'omission d'une « lettre », comme par exemple *mêe* pour *mede* (avec) et *wêer* pour *weder* (le temps météo). Enfin, La Grue commente encore quelques signes de ponctuation, comme par exemple la

virgule, qui « coupe tant soit peu l'oraison », et le point virgule qui « la coupe un peu davantage » (10-11).

Dans le chapitre « De la Prosodie », à la fin du manuel de La Grue, l'auteur définit la prosodie comme suit (186) : « La Prosodie nous apprend la prononciation des mots ou syllabes, & le son qu'elles doivent avoir en parlant, comme aussi la quantité, pour s'en pouvoir bien servir dans la poésie. » Ensuite, il consacre 18 règles à la longueur ou la durée des syllabes (à savoir, courtes ou longues) dans différents types de mots, comme les mots monosyllabiques, les mots qui se terminent en *-ig*, *-el* ou *-ment* etc. Qu'il y ait souvent un lien direct entre la longueur ou la durée d'une syllabe et l'accent tonique, semble lui avoir échappé. Dans le chapitre « De la Prosodie », il ne fait nullement référence à l'accent tonique et on peut considérer cela comme une occasion manquée.

Si nous considérons l'ensemble des instructions de prononciation énoncées dans la *Grammaire flamande* de La Grue, nous pouvons constater que son traité de la prononciation du néerlandais est beaucoup plus élaborée que dans les manuels pour francophones existant auparavant, au XVI^e siècle, comme par exemple dans certaines éditions du livre de vocabulaire et de conversation de Berlaimont, que nous avons déjà mentionné (2. 1.) (Janssens 2012). Toutefois, le traité de prononciation proposé par La Grue présente encore d'importantes lacunes. Quelques phénomènes spécifiques de la prononciation néerlandaise qui diffèrent fortement du français font défaut, comme par exemple, l'accent tonique, qui diffère fondamentalement du français quant à sa position et sa tonicité. Il n'aborde pas non plus l'assimilation qui en néerlandais est généralement progressive alors qu'elle est régressive en français. La Grue aurait également pu mentionner qu'en néerlandais, les voyelles placées devant les consonnes nasales ne sont pas nasalisées comme c'est le cas en français. Après avoir mis en exergue ce qui manque dans les instructions de prononciation énoncées par La Grue, on peut s'interroger également sur l'exactitude de celles-ci. Nous répondrons à cette question après avoir examiné les techniques de description de la prononciation utilisées par l'auteur.

3. 2. Techniques utilisées pour indiquer ou décrire « la prononciation des lettres »

De quelles techniques s'agit-il ? La Grue en utilisait deux différentes, de grands classiques dans les manuels de langues de l'époque et d'avant.

La technique la plus fréquemment utilisée par l'auteur est la technique dite « des correspondances » ou « des équivalences ». En partant de la graphie, l'on établissait une correspondance ou équivalence entre la prononciation (inconnue de l'élève) d'une lettre ou combinaison de lettres en néerlandais, avec la prononciation (connue ou supposée telle) d'une lettre ou combinaison de lettres en français, latin ou grec. Quelques exemples :

- a) La diphtongue *ae* sonne comme l'*ai* ou l'*e* ouvert des François, en ces mots, *faire, pres*, comme en *waereld, monde, paerel, perle*. (7)
- b) *Ei*, ou *ey*, comme l'*ei* en François dans ce mot *reins*, ou un peu plus long que l'*i* dans ces mots, *vin, lin*, comme en ces mots, *rein, pur, Geit, Chevre, leiden, conduire* [...]. (7)
- c) *Ui*, ou *uy*, se prononce comme l'*eu* des Latins, ou l'*oi* des Grecs, comme en *buis, maison, kruis, croix, muis, souris* [...]. (8)

Cette technique des équivalences avait au moins trois limitations importantes. D'abord, la plupart des équivalences étaient très approximatives puisque les sons correspondants dans les différentes langues étaient rarement identiques à 100 %. La correspondance en (b) en montre un exemple. La graphie *ei* ou *ey* en néerlandais représentait une vraie diphtongue, tandis que la graphie *ei* ou *i* en français représente une monophthongue. De plus, dans les mots français *reins, vin* et *lin*, la voyelle est une voyelle nasale, alors que les diphtongues dans les mots néerlandais *rein, geit* et *leiden* sont buccales. La correspondance dans la règle en (b) est donc des plus approximatives. Une deuxième réserve que l'on peut exprimer est que les correspondances établies avec le latin et le grec, comme dans le troisième exemple, n'étaient utiles que pour un public connaissant les langues classiques, un public très instruit et donc très peu nombreux. Une dernière limitation, et pas des moindres, était que la technique des correspondances ne pouvait être utilisée que pour l'explication des sons qui avaient bel et bien une équivalence (fût-elle approximative) dans une autre langue connue de l'apprenant, ce qui n'est pas toujours le cas, comme La Grue lui-même l'a signalé pour les soi-disant triphthongues néerlandaises, comme on l'a vu plus haut (3. 1.).

La deuxième technique, dont seuls quelques rudiments ont été utilisés par La Grue, était la méthode dite « génétique », c.-à-d. que pour décrire la prononciation d'une lettre ou d'une combinaison de lettres, on donnait les caractéristiques articulatoires et/ou parfois auditives du son que représentait la graphie en question. La Grue n'en utilisa que des bribes, comme par exemple en parlant de la prononciation de la lettre <o>, dont il affirme qu'elle ne sonne en certains mots néerlandais « pas si clair [qu'en François] » (1). Les limites de la méthode génétique au XVII^e siècle sont claires : la science de la phonétique articulatoire n'en était qu'à ses débuts. De plus, La Grue ne semblait pas très au courant des quelques acquis de cette science à l'époque.

Il existait encore une troisième méthode, appelée la méthode acoustique, dont La Grue n'a pas fait usage, mais dont on trouve deux exemples dans la *Grammaire flamande* de De Heister datant de 1670. La méthode acoustique consiste en la comparaison d'un son inconnu d'une langue étrangère à un bruit bien connu dans la nature, de préférence le bruit d'un animal. Ainsi De Heister compare le son que représente la graphie <ae> dans les mots néerlandais *paerdt* (cheval) et *staert*

(queue) « au beellement des brebis » (2), ce qui à l'époque était assez correct. Cependant, le deuxième exemple de De Heister présente un problème que l'on pourrait qualifier d'interculturel car il affirme que « OE [par exemple dans *soet* (doux) et *goet* (bon)] est semblable au mugir des vaches » (2). Cette règle est correcte pour les néerlandophones, pour qui la vache fait *boe* - *boe*, mais en suivant l'instruction de De Heister, les apprenants francophones prononceraient les mots *soet* et *goet* : *seut* et *geut*, puisque pour eux, les vaches font *meuh* - *meuh*. Voilà déjà une sérieuse limitation à la méthode acoustique, une deuxième étant qu'il y a évidemment beaucoup de sons dans la langue pour lesquels on ne trouve pas d'équivalent dans la nature.

Revenons maintenant à la question évoquée plus haut, de savoir si les instructions de prononciation de La Grue étaient correctes (3. 1.). En général, l'on peut affirmer que ces règles étaient en effet correctes, bien que certaines des équivalences établies par l'auteur étaient un peu approximatives, comme on l'a vu ci-dessus. Certaines règles énoncées par l'auteur étaient non seulement tout à fait correctes mais également très complètes et détaillées. Pour la prononciation de la lettre <h> en néerlandais par exemple, il donne l'instruction appropriée, à savoir qu'il faut toujours la prononcer (« Le h ne s'omet jamais en prononçant », dit-il page 5), mais en plus, il mentionne toutes les exceptions à la règle, exceptions que l'on ne trouve pas toujours dans les manuels d'aujourd'hui. Néanmoins, on trouve également chez La Grue l'une ou l'autre instruction fautive ou douteuse, comme par exemple lorsqu'il affirme que « Le g se prononce toujours comme le g devant a, o, u en François » (5), c'est-à-dire comme une explosive. Or, le <g> en néerlandais à l'époque de Philippe La Grue se prononçait déjà depuis un certain temps comme une fricative. Cette faute ne peut être imputée à la Grue lui-même : en effet, elle apparaît aussi dans d'autres ouvrages du XVII^e siècle et remonte probablement à une source du XVI^e, qui elle-même formulait une règle qui était déjà quelque peu vieillie (Caron 1953 : II-9 ; Dibbets 1985 : 191, 424 ; Degodenne 2010 : 38-39, 71). Il est cependant significatif que se tenant à la tradition, La Grue continue à honorer une règle qui ne correspond plus à la pratique.

4. Conclusion

L'analyse que nous venons de faire des instructions de prononciation dans la *Grammaire flamande* écrite par La Grue, certes est très sommaire, mais nous pouvons quand même en retenir l'une ou l'autre chose sur l'enseignement de la prononciation du néerlandais en tant que deuxième langue ou langue étrangère à la fin du XVII^e siècle.

En 1684, La Grue, tout comme De Heister quatorze ans avant lui et l'auteur anonyme de la *Nouvelle grammaire flamande* quatre ans après lui, a pris les lettres et les combinaisons de lettres – donc les graphies – comme point de départ pour ses instructions de prononciation. Ses règles représentaient ce que l'on appelle une

« grapho-phonétique ». En se basant sur les lettres, il s'inscrivait dans la tradition humaniste des grammaires des langues classiques de la Renaissance. Ses définitions des différents types de sons, par exemple des consonnes et des voyelles, et sa principale méthode descriptive, à savoir la technique des correspondances ou des équivalences, remontent aux manuels de grammaire du grec et du latin. En fait, les instructions de prononciation de La Grue étaient conçues pour indiquer aux Français et autres étrangers comment ils devaient prononcer les textes écrits en néerlandais. La Grue voulait fournir des renseignements sur la lecture-prononciation (Bruña 2000 : 70), ce qui signifie que son enseignement de la prononciation d'une langue vivante ne diffère finalement pas de celui d'une langue morte.

Les instructions de prononciation de La Grue avaient, pour l'époque, des points faibles et des points forts. Comme point fort, nous citerons son étude de la prononciation beaucoup plus complète que celle de ses contemporains et de ses prédécesseurs. La Grue traite pratiquement tout l'inventaire des « lettres-sons » du néerlandais, alors que ses prédécesseurs se contentaient d'aborder un petit nombre de digraphes, de trigraphes et d'autres grapho-phonèmes typiques du néerlandais (Janssens 2012). Pour les points faibles, soulignons le fait qu'il persistait à utiliser les vieilles techniques et principes de l'enseignement des langues classiques, qui n'étaient pas toujours appropriés pour l'enseignement des langues vivantes, qu'il utilisait peu la méthode descriptive génétique et que sa connaissance des caractéristiques articulatoires – par rapport aux connaissances de l'époque en phonétique – était très limitée. Et enfin, il s'en tenait à des normes de prononciation qui étaient dans certains cas dépassées.

La Grue lui-même était bien conscient que ses instructions de prononciation présentaient des faiblesses et des lacunes. C'est pourquoi il a conclu son traité par cette remarque très judicieuse :

Voilà ce que nous avons peu dire touchant la prononciation : le reste qui y manque s'apprendra facilement par l'usage & par l'instruction d'un bon maître. (La Grue 1684 : 191).

Références bibliographiques

- BAKKER, D.M., DIBBETS, G.R.W. (éd.), *Geschiedenis van de Nederlandse taalkunde*, Den Bosch, Malmberg, 1977.
- BERKVEN-STEVELINCK, Chr., De Hugenoten, in BLOM, P., BROEKSMA, E., GIANOTTEN, R., LIGVOET, F. et MEIJER, R. (éd.), *La France aux Pays-Bas. Invloeden in het verleden*, Vianen, Kwadraat, 1985, 13-49.
- BOONE, A., Le parallèle de la grammaire des deux langues françoise et flamende de Jacques-François van Geesdalle (1699), in DE CLERCQ, J., LIOCE, N. et SWIGGERS, P. (éd.), *Grammaire et enseignement du français, 1500-1700*, Leuven-Paris-Sterling, Peeters, 2000, 335-347.

- BOTS, H., Pierre Bayle et les Provinces-Unies : une relation compliquée, *Septentrion*, 2006, **XXXV/4**, 56-64.
- BRANDENBURG, I., *De Huguenoten*, Amsterdam, De Bataafsche Leeuw, 1992.
- BRUÑA, M., L'enseignement de la prononciation française aux espagnols (XVI^e et XVII^e siècles), in DE CLERCQ, J., LIOCE, N. et SWIGGERS, P. (éd.), *Grammaire et enseignement du français, 1500-1700*, Leuven-Paris-Sterling, Peeters, 2000, 61-96.
- CARON, W.J.H., *Christiaen van Heule, De Nederduytsche Grammatica ofte Spraec-konst/De Nederduytsche Spraec-konst ofte Tael-beschrijvinghe*, Groningen-Djakarta, J.B. Wolters, 1953.
- CLAES, F., Vocabulaires et livres de conversation pour apprendre le français aux Pays-Bas espagnols entre 1550 et 1700, in DE CLERCQ, J., LIOCE, N. et SWIGGERS, P. (éd.), *Grammaire et enseignement du français 1500-1700*, Leuven-Paris-Sterling, Peeters, 2000, 217-235.
- DE CLERCQ, J., Gabriel Meurier, een XVI^e-eeuwse pedagoog en grammaticus in Antwerpen, *Meesterwerk. Berichten van het Peeter Heynsgenootschap*, 1997, **X**, 29-46.
- DEGODENNE, M., *De uitspraak-instructies in drie zeventiende-eeuwse leergrammatica's van het Nederlands voor Franssprekenden*, Université de Liège, Travail de fin d'études en Langues et Littératures germaniques, 2010.
- DIBBETS, G.R.W., *Twe-spraack vande Nederduitsche letterkunst (1584)*, Assen-Maastricht, Van Gorcum, 1985.
- DODDE, N.L. et ESSEBOOM, C., Instruction and Education in French Schools : a Reconnaissance in the Northern Netherlands 1550-1700, in DE CLERCQ, J., LIOCE, N. et SWIGGERS, P. (éd.), *Grammaire et enseignement du français 1500-1700*, Leuven-Paris-Sterling, Peeters, 2000, 39-60.
- JANSSENS, G., Zeventiende-eeuwse leermiddelen Nederlands voor Fransen in de Republiek, in BEIJK, E., COLMAN, L., GÖBEL, M., HEYVAERT, F., SCHOONHEIM, T., TEMPELAARS, R. et WASZINK, V. (éd.), *Fons Verborum*. Amsterdam, Gopher, 2009, 445-457.
- JANSSENS, G., Pronouncing Instructions for Dutch as a Foreign Language in Meurier's *Conivgaisons & Breve Instrvction (1558)* and their Historical Significance, in SWIGGERS, P. et RUTTEN, G.J., (éd.), *The Dutch Language, 1500-1800 : New Perspectives*, Leuven, Peeters, à paraître en 2012.
- JANSSENS, G. et STEYAERT, K., *Het onderwijs van het Nederlands in de Waalse provincies en Luxemburg onder koning Willem I (1814-1830). Niets meer dan een boon in een brouwketel?*, Bruxelles, VUB Press, 2008.
- LEMAÎTRE, H., Publications nouvelles : K. J. Riemens, Esquisse historique de l'enseignement du français en Hollande du XVI^e au XIX^e siècle, *Revue des Bibliothèques*, Paris, 1924, 307-335.
- LOONEN, P., The Influence of the Huguenots on the Teaching of French in the Dutch Republic during the 17th Century, in DE CLERCQ, J., LIOCE, N. et SWIGGERS, P. (éd.), *Grammaire et enseignement du français, 1500-1700*, Leuven-Paris-Sterling, Peeters, 2000, 317-333.
- PUREN, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des Langues*, Paris, CLE International, 1988.
- STENGEL, E., *Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken vom Ende des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts, nebst Angabe des bisher ermittelten Fundorte derselben. Neu herausgegeben mit einem Anhang von Hans-Josef Niederebe*, Amsterdam, Benjamins, 1890 [1976].

SWIGGERS, P. et DE CLERCQ, J., Franse grammatica en taalonderwijs in de Lage Landen tijdens de zeventiende en achttiende eeuw, *Meesterwerk. Berichten van het Peeter Heynsgeenootschap*, 1995, **IV**, 25-35.

Textbooks as History Writ Small? Towards a New Model of Textbook Analysis Regarding other Religions within the “New Cultural History of Education”¹

Jan VAN WIELE
Université de Tilburg

Abstract

In current Western primary and secondary education serious thought is given to the way other religions in education should be represented. Insight in the educational realities and mentalities should not lack in this context. Therefore, with the vision on the textbook as an “intersection” or as “product and factor” of an entire school culture, it is attempted at constructing a fully developed research model able to capture these complex problems in all its nuances. Starting points are some of the most important principles of the “new cultural history of education”, whereby the textbook is situated in and understood from the surrounding historical and societal co-text and context, studied from a multiperspectivistic and interdisciplinary viewpoint and investigated from an intercultural and comparative angle. This claim is illustrated by some case studies on the representation of other religions in Belgian, American and French Canadian religion and national history textbooks between 1870 and 1950, whereby the quest towards the textbooks and surrounding historiography is initiated.

1. Introduction

Contrary to most disciplines in the humanities where there is already a long tradition of textbook analysis², studying the representation of other religions in religion textbooks is rather a new departure in the history of education, wherein old and new methodological and other specific problems come to the fore again³. Therefore this paper attempts to construct a comprehensive model for that kind of textbook analysis on the understanding that it should start from the principles of

¹ I gratefully acknowledge the financial support, by way of travel grants and stays abroad, of the Fund for Scientific Research – Flanders; the Research Council of the Katholieke Universiteit Leuven; the Academische Stichting Leuven; the Université Laval (Québec, Canada) and the University of Notre Dame in the United States. I especially thank Professors Marc Depaepe, Valeer Neckebrouck, Raymond Brodeur (Université Laval) and Timothy Matovina (Notre Dame University) for their advice, and the researcher Paul Aubin for his help in introducing us in the French Canadian educational situation.

² For a good overview of the theory and praxis of worth mentioning textbook analyses in the field of history of education see, e.g. Pingel (2010). Examples of recent textbook analyses from different angles (linguistics, history, geography, etc.), are published in the well-known textbook analyses series published from the Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig.

³ See, e.g. Van Wiele (2008b: 7-77), Van Wiele (2001b: 369-370), Depaepe & Van Gorp (2009: 10).

the so-called “new cultural history of education”⁴. By presenting an analysis on the question and method used by Catholic religion textbooks authors - and French speaking Canadian national history textbooks authors - in the context of their educational goals when writing for primary and secondary education in French speaking Canada (Québec), the United States and Belgium, we illustrated how, on the basis of representations of themselves and the non-Christian other religions and cultures,⁵ namely those of Islam, Asia⁶ and the indigenous population in Canada (1870-1950),⁷ they constructed and maintained a Christian cultural identity. Before describing this model, it is necessary to achieve some degree of terminological clarity and to take sides in the debate.

2. Textbook analysis and “new cultural history of education”

The “new cultural history of education” has first of all been conceived as a plea for an as much as possible multiperspectivistic, interdisciplinary and boundary-breaking research compared with former one-sided, reducing and monocausal approaches in the history of education⁸. Secondly, “new cultural history of education” has been conceived as well-nuanced and well-contextualised research, whereby historical sources are interpreted in the light of the surrounding literary co-text and historical and societal context⁹. Finally, this “new cultural history of education” is conceived as an as much as possible intercultural-comparative research in order to detect not only intercultural differences and similarities, but also mutual influence and interdependency. In this framework of a “new cultural history of education”, the textbook is, according to M. Depaepe and Fr. Simon¹⁰, understood as a valuable and rich source of educational history of mentality, reality, and identity¹¹, on the condition that it is situated in and understood from the surrounding historical and societal co-text and context, studied from a multiperspectivistic and interdisciplinary viewpoint and investigated from an intercultural and comparative angle.

Within this framework, textbooks are considered to be part of the micropedagogical level, which itself is a blend of networks and structures finding their origin on the macro- and mesopedagogical levels (policy guidelines from governmental and educational bodies, prevailing pedagogical and ideological goals, etc.) of an entire educational system. If besides, in line with certain trends in educational historiography, one defines an educational system as a “school

⁴ See, e.g. Depaepe (2008b: 11-31), Depaepe (2010: 13-50).

⁵ See Van Wiele (2005a : 135-174).

⁶ See Van Wiele (2007 : 780-807), Van Wiele (2008a : 60-85).

⁷ See Van Wiele (2005b : 107-144).

⁸ See, e.g. Depaepe (2010: 17-43).

⁹ See especially Depaepe (2010: 31-33).

¹⁰ See, e.g. Depaepe – Simon (2009: 31-34).

¹¹ See, e.g. Depaepe, D’hoker, Simon, Van Gorp (2003: 95-106), Escolano Benito (2001: 35-46).

culture”¹², more specifically, as a set of values, norms, and expectations that are determining factors for a school’s self-identity and the activities of its members¹³, then it is self-evident that the textbook, as an “intersection”, or as a “product and factor” of an entire school culture, is a privileged source for finding the large “structures” or mentalities and identities that are constitutive of a “school culture”. In that way, with the textbook as a central source, I want to trace some of the large structures of the “grammar of schooling”¹⁴ that provided the format for education in the past.

In practice this comes down, not only to research into the historical and sociological determinants as the explanatory ground for textbook content, but also and especially to parallel analyses of those sources constitutive for determining textbook content, such as relevant pedagogical and didactical literature, including textbooks from other disciplines, pedagogical journals, curricula, syllabi, (semi)scientific literature on the subject, etc. What formerly in anthropology was introduced by Clifford Geertz as “thick description”¹⁵ serves as a model here¹⁶. At the same time this concept was based on the idea that, throughout the narrative and discursive setting of the curriculum, normativity (understood as normality or pedagogical-didactical mentality, reality, and identity) comes to the surface¹⁷. Because the supply of this literature as a potential source of research material is enormous¹⁸ and because the bulk of this literature has not yet formed the subject of systematic historical and educational research, such research has to be carried out on the basis of careful selection of the source material and research topics.

¹²See Depaepe & Simon (2003: 65-78).

¹³ See, e.g. Mahieu & Dietvorst, cited in Hermans (1994: 25).

¹⁴ Together with Tyack and Tobin, I define “grammar of schooling” as “the regular structures and rules that organize the work of instruction” (Tyack & Tobin 1994: 454). Starting from the Depaepes plea for a “socio-cultural history of ideas in the history of education” (see, e.g. Depaepe 2010: 31-33) and from his refutation of an all too behaviouristic interpretation of “grammar of schooling” by Tyack *et al.*, these “structures and rules”, in my opinion, does not only apply to standardised organisational practices, but also apply to mentalities and realities, such as intellectual frameworks, mindsets (in my case of religion textbooks and religious oriented national history textbooks this means also theological interreligious paradigms), etc. that “shape the conditions under which (in my case religion and history) teachers and textbook authors have instructed students (in my case on religion and national history between 1870-1950 in Belgium, the U.S.A. and Québec related to the non-Christian religions and cultures).

¹⁵ See Geerts (2000³).

¹⁶ See, e.g. Depaepe & Simon (2003: 7-15), Van Wiele (2008: 15).

¹⁷ See Depaepe & Simon (1995: 9-16).

¹⁸ See, e.g. for the Belgian textbooks Depaepe, D’hoker, Simon (2003: V-VIII).

3. Interdisciplinarity, co- and contextualisation, intercultural comparative approach

M. Depaepe used this methodology in his research into educational mentalities and realities in the Belgian Congo, in which he used some contemporary anthropological insights¹⁹ such as “indigenism”, “colonialism”, “space” and “place” to detect prevailing ideas and tendencies in education at that time. The same method is *mutatis mutandis* used in my research project for one of the previously unexplored large “structures” of education in Western Europe and North America, the intercultural mentality and identity that provided the format for a Catholic “school culture” in the framework of the treatment of different non-Christian religions in French-speaking Canada (Québec), the United States, and Belgium in the period 1870-1950. We emphasize not so much the relation between the textbook content and pedagogical journals, but rather, we especially explore the relationship between textbook content and the surrounding major official literature. Concretely, this means that for textbooks of (Church) history and apologetics used in teaching Catholicism in Québec, the United States and Belgium we look at the degree to which official Catholic (Church) histories and apologetics have played a role in determining textbook content as well as the degree to which they are of importance for the correct interpretation of these textbooks in the light of reconstructing some essentials of the “grammar of schooling”.

In doing so, not only do I aim, in an original way, to call for further elaboration of methodological ideas with respect to textbooks as a foundation for a “new cultural history of education”, but at the same time, I aim to test in a second movement the truth value of the hypothesis forwarded by the education historian P. Fontaine²⁰. According to his hypothesis, history textbooks, and thus a fortiori Catholic textbooks of Church history, are strongly dependent on official historiography, in this case, on the major historiography of the Catholic Church, which can be expanded analogously to textbooks of apologetics and their possible dependence on the major Catholic apologetic and dogmatic treatises of that time. By explaining textbooks systematically on the basis of the surrounding official Church history and apologetics, we are investigating in a systematic way, for the first time in the historiography of textbooks, whether textbooks can indeed be regarded as history or apologetics “writ small”.

This brings us to the demand for a maximal interdisciplinarity. Analogously with Depaepe who, in his research into textbooks in the lower grades of secondary education in former Belgian Congo (1908-1960), used current anthropological concepts such as “indigenism”, “colonialism”, “place” and “space” to study mentalities and identities²¹, here theology serves as a *trait d’union* between history of

¹⁹ See, e.g. Depaepe (2012).

²⁰ See Fontaine (1980: 14-15).

²¹ See supra.

education and other disciplines of the human sciences. In concrete terms, I draw on a number of contemporary constructs, such as “inclusivism” and “exclusivism”, which I believe lend themselves very well to the detection of the Catholic Church’s inter-religious and inter-cultural positioning in education. Although different meanings for these concepts are given in the scholarly literature²², one can fit these two sensitizing concepts into the following working definition. By inclusivistic I refer to the model in which it is recognized that other religions may possibly possess partial truth, and a certain possibility of salvation, on the condition that Jesus Christ functions as the norm and constitutive element of such truth and salvation. By exclusivistic, I mean that inter-religious model according to which Christianity held an exclusive monopoly on truth and salvation.

By employing these two concepts as a unifying thread between theology and history of education, I also hope to make a modest contribution to the history of interculturalism in the Catholic Church itself. In the contemporary theological and historical literature, one finds that a majority of authors are of the opinion that the dominant interreligious paradigm in the Catholic Church prior to Vatican II was exclusivistic in nature²³. A minority, on the other hand, believe that inclusivism was the dominant paradigm within the Catholic Church, also prior to Vatican II²⁴. So this study also aims to lend greater weight to those who oppose the view that exclusivism was predominant within the Catholic Church during the period in question. Such an examination of interreligious and intercultural mentalities in Catholic education conducted in a systematic way the influence of theological paradigms in religious instruction had remained a blind spot in historiography and educational sciences²⁵. By means of this seminal study, I aim to begin eliminating this gap step by step.

The starting point of this study was the final result of the research which investigated the image of Islam in Belgian Catholic textbooks for primary and secondary education before Vatican II (1962-1965)²⁶. Based on a convergence of existing quantitative and qualitative textbook analysis methods derived from sociology and communication science²⁷, an attempt was made to determine the degree of bias and stereotyping in the treatment of Islam in Catholic primary and secondary education (1886-1961) and to explain it by shedding light on the presence of an “exclusivist” theological range of thought. The underlying idea is that this latter paradigm, in which truth and salvation were regarded as a Christian monopoly, had perhaps given an extremely negative image of Islam in the form of

²² For an elementary introduction in the meaning of the terms “inclusivism”, “exclusivism” and “pluralism”, see, e.g. Schineller (1976: 545-566).

²³ See, e.g. Hagemann (1995: 60-61), Leimgruber (1995: 30-31).

²⁴ See, e.g. Van Der Ven & Ziebertz (1995: 152-153).

²⁵ See, e.g. Van Wiele (2008b: 22-23).

²⁶ See Van Wiele (2001a).

²⁷ See especially Van Wiele (2001a: 96-136).

antitheses with Christianity, possibly resulting in the production or perpetuation of existing prejudices²⁸. For this purpose I developed a new quantitative and qualitative analysis grid with which could be gauged simultaneously prejudice and exclusivism in the portrayal of Islam²⁹. One of the major goals of this study was to test the validity of this new analytical tool³⁰. Since only textbooks on Church history paid attention to Islam between 1830 and 1940, the corpus of textbooks selected for this period consists almost exclusively of this variant³¹.

This research yielded the following results. With respect to the method, one could conclude on the basis of the application of the common quantitative tools of textbook analysis³² that the possibilities of expression of these quantitative methods turned out to be very limited³³. On the other hand, the developed qualitative analytical tools did prove to be suitable for conducting this type of investigation³⁴. However, the degree of bias turned out to be much lower than expected, and the results in this area were rather meagre³⁵. Furthermore, in “multiple meaning” passages in the textbooks it was often not possible to determine what the exact intention of the authors had been and which determinants of the historical and social context had also given rise to the depiction of Islam in the textbooks; thus scientifically, it could not be determined with certainty whether these passages could in fact be considered “biased”. Besides, the investigation revealed that, based on the study of the treatment of Islam in the Belgian textbooks alone, it was not possible to determine conclusively what theological paradigm had influenced the image of Islam in Catholic education in the period under investigation. Apart from some superficial indications of an exclusivist ideology, there were at least traces of an inclusivist paradigm³⁶. Moreover, it appeared necessary to explore the then uninvestigated relationship between textbook content and the surrounding major historiography and apologetic literature in order to detect the real intention of the textbook authors.

To be able to definitively determine the dominant paradigm, for the period investigated, that had supported Catholic school culture in Belgium in the treatment of Islam – and thus a fortiori also in the treatment of other non-Christian religions and cultures – at minimum, several parallel systematic, comprehensive, and detailed studies of the image of other non-Christian religions and cultures in religion textbooks were required. This was supplemented with similar analyses of

²⁸ See e.g. Van Wiele (2008b: 23-77).

²⁹ See, e.g. Van Wiele (2001a: 139-148).

³⁰ See, e.g. Van Wiele (2001a: 3-5).

³¹ See, e.g. Van Wiele (2001a: 150-151).

³² See, e.g. Van Wiele (2001a: 150-168).

³³ See, e.g. Van Wiele (2001b: 376-377).

³⁴ See, e.g. Van Wiele (2001a: 377-383).

³⁵ See, e.g. Van Wiele (2001a: 169-314).

³⁶ See, e.g. Van Wiele (2001a: 315-319).

both other relevant Catholic religion textbooks and other educational materials for Catholic religious instruction, as well as with analyses of the literary sources from which the authors of the textbooks had drawn their descriptions; in this case, it was mainly from the official large Catholic Church histories and apologetic and dogmatic treatises of that time³⁷.

This latter formed the occasion for setting up a new and much broader investigation into interreligious mentalities, realities, and identities in Catholic education in general and in the school culture surrounding it, preferably no longer from a national but principally from a comparative international perspective, and this covering a more or less comparable time period. This required developing a new method for this sort of textbook research, which much more than formerly went beyond the pure “black marks on white” by taking into greater account the social and historical co- and context. Such a concept, however, supplied enough material for multiple large-scale studies over many years conducted by a team of several (inter)national researchers. This was too much for a single researcher to accomplish during a period of about four years. A more modest approach was required, whereby it was necessary to make a careful selection of the material as well as of the possible countries with which the Belgian situation could be compared. Ultimately the following choices were made.

4. Chronologic, geographic and thematic demarcations

Geographically the research was limited to French-speaking Canada (Québec), the United States, and Belgium. The choice for Belgium has to do primarily with the accessibility of the sources and the researchers familiarity with the material. The reasons why Québec and the USA can function as points of comparison are also obvious. In both cases Catholic religious education, especially in relation to non-Christian religions and cultures (Indians, Inuits...) took place in a missionary, even (post-)colonial setting for a very long period of time. Moreover, Catholics in the USA were members of a minority religion vis-à-vis a dominant Protestant religion and Catholics in Québec were for a long time incorporated in a much larger governmental system ruled by a majority of Anglicans. As a result of this, one can assume that the entire issue related to the Catholic Church's relations with other religions and cultures, and thus also the non-Christian religions and cultures, was posed much more sharply in Québec and the USA. Through the *de facto* religious and cultural pluriformity of the latter cases, it could be assumed that they formed even better barometers for detecting the interreligious and intercultural paradigms that prevailed in Catholic education and society in the period under examination.

³⁷ See, e.g. Van Wiele (2008b: 141-165).

The last chronological time bracket (1870-1950) was determined by the Canadian and Belgian situation. The oldest relevant textbook to be found (1868) came from Belgium and the most recent (1948) was one from Québec. Since 1950, no new textbooks of Church history and apologetics have been produced, since these disciplines were discontinued as independent units within the religion curricula in Québec, the United States and Belgium. What had previously been regarded in both countries as the Church history part of Catholic education was incorporated, in summary form, in the courses of history (general history or, respectively, Canadian, American and Belgian history). Apologetics as an independent unit was discontinued in the same period and place within primary, secondary and even Catholic higher education and disappeared as a textbook genre.

Within this geographic and chronological framework, the research topic was thematically delimited as follows: in order to detect the underlying interreligious mentalities and realities, a comparative study was then carried out by way of a sampling between French Canadian and Belgian religion textbooks for elementary school and high school, with regard to the image of Islam³⁸. Firstly, we compared the latter with the image of Canadian indigenous religions and cultures in textbooks of religion and national history for elementary and high schools in Québec³⁹; secondly, we compared how textbooks of religion for elementary and high schools (and even higher non-university education) in the United States and Belgium presented Asian religions and cultures (Buddhism, Hinduism, Shintoism, etc.)⁴⁰, and finally we compared the explicit theological premises of the relation between Christianity and non-Christian religions in religion textbooks used in elementary and high schools in the United States and Belgium⁴¹. The reason that no parallel systematic study of Jewish religion and culture in this context was carried out is of a pragmatic nature. Unlike other non-Christian religions and cultures mentioned, Judaism appears in countless Catholic religion textbooks from different angles and in many forms, both within the geographic and chronological demarcation of this study. The reason for this derives from the fact that in classic Catholic teaching Judaism is considered to be the direct predecessor of Christianity. The subject of the intercultural relationship between Christianity and Judaism in education thus requires separate treatment; and, given the enormous quantity of source material available, it was impossible, within an acceptable timeframe and in a scientific manner, to incorporate this aspect of the broad research question into the research.

³⁸ See Van Wiele (2005a: 135-174).

³⁹ See Van Wiele (2005b: 107-144).

⁴⁰ See especially Van Wiele (2008a: 65-80).

⁴¹ See especially Van Wiele (2007: 780-807).

5. *Sample*

The source material is restricted to textbooks of apologetics and Church history, both from the point of view of the history of the Catholic Church by country as well as from the point of view of a “universal” Church history (not to be confused, then, with textbooks of so-called “devotional history” or “biblical history”). The reasons for this can be twofold: methodological and pragmatic. On the one hand, I have learned from experience that within the corpus of religion textbooks it is the textbooks of Church history that are the most suitable source for the sort of analysis that is carried out here. In contrast to other religion textbooks, where the emphasis is almost exclusively on the internal aspects and development of the Catholic Church, Church history textbooks focus more on the external history of the Catholic Church. On the other hand, extending the research to every textbook of religion that in one way or another makes significant statements about non-Christian religions and cultures (catechisms, devotional history, biblical history,...), would run the risk of expanding the source material - even selected on the basis of representative random sample surveys – so much that it would be impossible to carry out a thorough analysis of these texts by one single researcher in the scope of a limited time scale.

In the case of French speaking Canada (Québec), an exception was made in the way indigenous religions and cultures were dealt with: in addition to textbooks covering Church history, textbooks on “national history” (*histoire du Canada*) were part of the research. For, as far as is known, the Canadian situation forms a unicum because “general” universal Church history disappeared when the French started colonising Québec. From that point onwards “Church history” in Québec consists only of the history of the local French Catholic Church in Canada, including the history of its relation with the indigenous religions and cultures. These textbooks thus contain a treasure of information for our research project, and for this reason they were included in the final sample.

In order to collect the Canadian source material, I consulted the special collection of textbooks in the university library of the Université Laval in Québec. A few missing textbooks from Canada, but especially the relevant surrounding and parallel literature on Québec as a (former) French and English colony, were consulted in the Bibliothèque Nationale in Paris. For the Belgian source material, I used the collection of textbooks in the KU Leuven’s archives and documentation centre for history of education. This collection constitutes the most comprehensive and representative depository of less recent (1830-1970) school textbooks used in the Belgian Catholic school system.⁴² So I take it as given that there is a good likelihood that the collection can be considered representative, and that the likelihood of information loss is low, although caution is always advised since not

⁴² See Depaepe, D’hoker & Simon (2003: V-XI).

all of the textbooks have yet been catalogued and made accessible to the public. In order to collect the American source material, I made use of the archives available in the Hesburgh Library of the University of Notre Dame (Indiana), associated with the Cushwa Center for the study of American Catholicism at the same university. The Cushwa Center is reputed to be the most important place for research in Catholic studies in the United States, and the Hesburgh Library of the University of Notre Dame is thought to possess one of the most representative collections of scholarly literature and source material for the history of the Catholic Church and Catholic education in the United States.

References

- DEPAEPE M., Dealing with Paradoxes of Educationalization. Beyond the Limits of “New” Cultural History of Education, *Revista Educação & Cidadania*, 2009, 7, 11-31.
- DEPAEPE, M., Stand und Probleme der Historiographie der empirischen Erziehungswissenschaft, in RITZI Ch., WIEGMANN, Ul. (eds), *Beobachten, Messen, Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik*, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 2010, 13-50.
- DEPAEPE, M., Writing Histories of Congolese Colonial Education: An Historiographical View from Belgium (full paper seminar Kolkata, Feb. 2010 to be published in BACCHI, B. FUCHS, E. & ROUSMANIERE, K. (eds), *Connecting Histories of Education: Transactions, Transculturalism and Transnationalism*. New York, Berghahn books, 2012.
- DEPAEPE, M., D'HOKER, M., SIMON, Fr., *Manuels scolaires belges/Belgische leerboeken 1830-1880. Répertoire/Repertorium*, Brussel, Algemeen Rijksarchief, 2003.
- DEPAEPE, M., D'HOKER, M., SIMON, Fr., VAN GORP, A., Textbook Production in Primary and Secondary Education in Belgium 1830-1880: Prolegomena of a Scientific Analysis, in WERNER WIATER, *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven*, Bad-Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 2003.
- DEPAEPE, M., SIMON, Fr., Is there any Place for the History of “Education” in the “History of Education”? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in - and outside Schools, *Paedagogica Historica*, 1995, 31, 9-16.
- DEPAEPE, M., SIMON, Fr., Schulbücher als Quellen einer dritter Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung, in WIATER, W., *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven*, Bad-Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 2003, 65-78.
- DEPAEPE, M., SIMON, Fr., Sources in the Making of Histories of Education: Proofs, Arguments, and other Reasonings from the Historian’s Workplace, in PAUL SMEYERS & MARC DEPAEPE, *Educational Research: Proofs, Arguments, and Other Reasonings*. Dordrecht, Springer, 2009, 23-39.
- DEPAEPE, M., VAN GORP, A., Einleitung : Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern/Introduction : In Search of the Real Nature of Textbooks in VAN GORP, A., DEPAEPE, M., *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 2009, 9-23.

- ESCOLANO, B. A., El libro escolar como espacio de memoria, in OSSENBACH G., SOMOZA, M., *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED Ediciones, 2003, 35-46.
- FONTAINE, P., Het schoolboek als geschiedschrijving, in PIET FONTAINE ET AL., *Schoolboekanalyse*, Groningen, Wolters, 1980, 8-29.
- GEERTZ, C., *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*, New York, Basic Books, 2000³.
- HAGEMANN, L., Die Anderen als Anfrage: Die Pluralität der Religionen - Konvivenz oder Konkurrenz? *Religionspädagogische Beiträge*, 1995, **36**, 59-81.
- HERMANS, C., *Professionaliteit en identiteit*, Den Haag, Abko, 1994.
- LEIMGRUBER, S., Die Behandlung des Islams im Religionsunterricht, *Religionspädagogische Beiträge*, 1991, **28**, 41-55.
- LEIMGRUBER, S., *Interreligiöses Lernen*, München, Kösel-Verlag, 1995.
- PINGEL, F., *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Paris-Braunschweig, UNESCO, 2010².
- SCHINELLER, P., Christ and Church : A Spectrum of Views, *Theological Studies*, 1976, **37**, 545-566.
- TYACK, D., TOBIN, W., The “Grammar of Schooling” : Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 1994, **31**, 453-479.
- VAN DER VEN, J., ZIEBERTZ, H.-G., Jugendliche in multikulturellem und multireligiösem Kontext. Schülerinnen zu Modellen interreligiöser Kommunikation – Ein deutsch-niederländischer Vergleich, *Religionspädagogische Beiträge*, 1995, **35**, 152-167.
- VAN WIELE, J., *Interreligieuze beeldvorming in context: de behandeling van de islam in Belgische schoolboeken katholieke godsdienst voor het lager en middelbaar onderwijs (1886-1968)*, Louvain, unpublished doctoral dissertation, 2001a.
- VAN WIELE, J., The Necessity for a Contextual Approach in the Methodology of Religious School Textbook Analysis. A Case Study on the Basis of the Theme Islam, *Paedagogica Historica*, 2001b, **37**, 369-390.
- VAN WIELE, J., Maintien et transformation de frontières ? Identité culturelle et représentation de l'islam (1870-1950), *Laval théologique et philosophique*, 2005a, **61**, 135-174.
- VAN WIELE, J., « Exclusivisme » et « inclusivisme » dans l'enseignement catholique au Québec. Analyse de la représentation de l'Amérindien dans les manuels d'histoire et d'histoire de l'Église utilisés dans l'enseignement primaire et secondaire (1870-1950), *Historical Studies in Education*, 2005b, **17**, 107-144.
- VAN WIELE, J., Neo-Thomism and the Theology of Religions: A case Study on Belgian and U.S. Textbooks (1870-1950), *Theological Studies*, 2007, **68**, 780-807.
- VAN WIELE, J., *Ex oriente lux?* The representation of Asiatic Religions and Cultures in Belgian and American Catholic Education from 1870 until 1950: A Comparative Analysis, *Missionalia*, 2008, **36**, 60-85.
- VAN WIELE, J., *Faith and Culture. The Construction of a Christian Identity in Interaction with other World Religions in Education*, Louvain-Paris-Dudley, Peeters Press, 2008.

Studying the history of education by means of textbooks: some reflections from our own research experiences

Marc DEPAEPE
KU Leuven

Abstract

Drawing on his previous studies, Depaepe demonstrates in this paper why and how textbooks, as both icons and artefacts of a given past educational reality and materiality, can be used as relevant sources in research on the history of education. As Depaepe points out, even as “a mirror of society”, the content of textbooks can never be seen in isolation from its pedagogical and didactical function. When operating what Depaepe calls knowledge “elementarisation” (the transformation of knowledge into subject matter by using various strategies such as omission, transformation, selection, inclusion...), textbook authors cannot prevent the social perspective from irrevocably weaving itself into the educational one. Therefore, not only do textbooks inform us on knowledge elementarisation, they also shed light on the moralisation and pedagogisation of contexts in which specific knowledge was developed. Seen in that perspective, textbooks can provide information on the “grammar of schooling” (i.e. a set of rules that determines school culture and influences pedagogical and educational - didactic - practices), but also, as Depaepe further distinguishes the concept, on the “grammar of pedagogisation”, which together form what he calls “classroom history” (as opposed to “curriculum history”). Depaepe argues that the way in which education actually took shape in the past is the crux of the matter in historiography of education, and therefore needs to be further explored.

1. Need for a multidimensional approach

Textbooks are traditionally seen as a mirror of society in historical research. They reflect the so-called values and standards espoused in that society and deemed important enough to be passed on to the next generation (or generations) via education. There are countless examples of this, and these are regularly brought forward for consideration in the subsequent argument. Nevertheless, a reference can immediately be made here, by way of a classic example, to the doctoral thesis written by Laurence Boudart (2008) at the University of Valladolid. As the title suggests, this doctoral thesis aimed to shed light on the construction of the Belgian national identity by means of the readers that were used in schools. However, anyone thinking they will be able to glean a lot about the psychological and educational process of the creation of an identity from this study will be left unsatisfied. In fact, Boudart describes how certain aspects of the problem of nationalism were raised in the readers. This need not necessarily be construed as criticism of her work. As we stated in our other contribution in this volume, this problem has long been a hot issue in international textbook research – as it also is in the cooperation arrangements we have entered into with the Ibero-American *Red Patre Manes* on the one hand, and the *Internationale Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung*, on the other. But there is a very real danger of

research thereby easily lapsing into the retelling of what is contained in the textbooks (readers as well as, and in particular, history books), and this is criticism we have expressed on numerous occasions at these international fora (for what follows, see Depaepe – Simon 2009).

In many countries (pioneers such as France, Spain, Germany and Canada being no exception), textbook research largely remains limited to the study of a few ideologically loaded themes. As a rule these are dictated by the contemporary pursuit of political correctness, for example in the field of nationalism, religion, gender, and such like. On the basis of analyses of textbooks, an attempt is then made to show, among other things, how deep-rooted certain stereotypes are, for example in relation to gender roles in the family. Virtually throughout the Western world we find reading manuals containing lessons with accompanying illustrations depicting mothers doing the washing up, whilst fathers (who, up until the 1960s, were still pictured with a pipe in their mouth) are happily ensconced in the armchair reading a newspaper. In essence, there is nothing substantially wrong with bringing such obvious little details to the surface. But this, perhaps, says more about the concealed curriculum of textbook research rather than highlighting the history of mentality at the time. By focusing on such examples, historical textbook research is suggesting, whether intentionally or not, that politically desirable effects in education will be obtained by offering material that breaks through stereotypes. Without pronouncing further on the desirability of this pedagogic and/or pedagogising function of textbook research (a trend that is currently -more than ever- threatening to gain the upper hand over the historicising function in the aforementioned German-speaking international association), it has thereby been demonstrated in sufficient measure that the use of the textbook (and textbook research) should also, and in particular, be granted a place in the history of education. As was stated in 2000 at the 22nd ISCHE conference in Alcalá de Henares, historical textbook research offers a meeting place for various different subfields of the history of education, such as “*la historia del currículo, la historia de las disciplinas escolares y la moderna historia interna de la escuela o de la práctica escolar*”¹ (De Puellez Benitez 2000 : 5).

As a researcher, I myself am particularly interested in the latter. Back in 1995, together with Frank Simon, I drew attention to the fact that in the history of education not a great deal was known yet about what really ought to be the crux of the matter in a discipline such as this: namely the way in which education actually took shape in the past (Depaepe – Simon 1995). One of the reasons for this is that, apart from the normative character of the aims being pursued with education, there are not that many sources that report on the normality of the day-to-day practice of running a school. The extent to which textbooks can help to this end will be

¹ The history of the curriculum, the history of subjects taught at school, and the modern internal history of schools or teaching practice in schools.

examined in greater detail, especially in the last two paragraphs. However, it is worth making a few more comments at this stage. My interest in the history of the educational reality (and mentality) by no means excludes the traditional study of textbook contents – something which will also be apparent, for that matter, from the next paragraph on. But the content of textbooks, even as a “mirror of society”, may never be viewed in isolation from its pedagogic-didactic function. Textbooks bring together subject matter. This means they re-formulate knowledge in a different kind of language for didactic use, and this re-rendering, which, as we will see later, often amounts to a filtering and simplification of scientific knowledge, is nevertheless also a curricular construction, since subject matter constitutes the core of any teaching curriculum. This brings primarily the first aspect of our Spanish colleague’s above-mentioned list. By analogy with this classification, I therefore distinguish more or less the same dimensions, albeit: (1) as far as the historical study of textbook content is concerned, the educational perspective in my opinion can never be dissociated from the social perspective (since there was social control over the content of textbooks anyway); (2) as regards the historical study of subjects taught at school and the internal history of the school and teaching practice, these interfere with each other to a large degree, just as, for that matter, the textbook as a source for (cultural) historiography on education largely coincides with its role as a material component thereof. By saying this, I also mean to say that all these dimensions are admittedly distinguishable from each other, but when research is developed it is ultimately difficult to separate them.

2. The history of textbooks content: more than a mirror of society

As was briefly mentioned above, research into the content of textbooks is anything but superfluous in the context of contemporary educational historiography. However, this content, of course, has to be confronted with other data from historical literature (works) and from the plentiful range of underlying sources (written, oral but also visual material), in order to gain a better idea of its actual impact. Not that long ago, for example, as a contribution to the history of educational mentality, I related the stereotypes concerning the Congolese in Belgian history and geography textbooks (based *inter alia* on earlier analyses by Antoon De Baets and Edouard Vincke) to the often pseudo-scientific notions about their educational prospects (Depaepe 2009). Although the textbooks themselves often devoted no more than a couple of pages to our “tenth” province, the colonial message aimed at being inculcated in pupils was, as we know, very self-glorifying. On the one hand the Belgians were lauded for their civilising work in the colony, whilst on the other hand the local population was looked down upon pityingly. This betrayed a Euro-centric view of the African’s “psychology”, for which scientific arguments also had to be provided, if possible: indigenous people appeared unable to think in abstract terms or cope with general ideas, let alone come up with spontaneous initiatives. However, in addition to a well-developed

sexual appetite, they did display a good instinct for commerce and an extraordinary talent for imitating Westerners.

Of course textbooks only represent a small component part of the complex history of education reality/realities (De Baets 1994, already made this point too) and their effects on the process of educating and training young people are by and large difficult to ascertain or assess, surely so in the long term. Textbooks are certainly not synonymous with a bygone education reality (or realities), but are merely artefacts of that reality (or those realities). Nonetheless, they offer an excellent sounding board of the educational intentions prevailing among opinion makers in the field of education and teaching. The general expectations vis-à-vis the school as an institution, which were explicitly set forth in successive syllabuses and course content documents, were filtered in textbooks into often simple messages, which in their naiveté reproduced in plain terms what the job of the “education agents” really involved. As regards the colonial project, this was without any doubt the strengthening of *l'âme belge* and the boosting of the country's moral spirit. Belgian textbooks, together with the wall charts that often served to illustrate them, displayed the power and wealth of the nation for the coming generations, including the promise of a splendid future.

In my view, however, such messages have not yet been sufficiently deciphered from a historical viewpoint. The least you could expect would be for the views spread in the motherland about the educational possibilities of the Congolese to be studied together with the implementation of the Belgian educational project in the colony. But to date, there has only been little synergy on this. In fact, Belgian textbooks have never been compared (not even as regards the mutual stereotypes concerning “white” and “black”) with those that were produced in the colony for the benefit of the autochthonous population. Up until now the latter have been explored as an independent category; an observation that certainly does not take anything away from the many merits of Honoré Vinck in this field – quite the contrary. To my knowledge the only study at hand that presents itself as a possible springboard for comparative textbook research on Belgium and Congo is our joint publication with Pierre Kita K. Masandi (Kita – Depaepe 2004). In this work attention is drawn to the parallelism in the content of Belgian and Belgian-Congolese school songs from the 19th and 20th centuries, respectively. Certainly in Congo, but probably also in (late) 19th century Belgium, school songs were used as a kind of “compressed” textbook, albeit mainly in primary schooling. They may have acted as an inexpensive multifunctional variant of textbooks, which could be used to convey not only knowledge, but also all sorts of moral standards. By being sung, and partly as a form of relaxation, these songs could be learnt by heart, which meant the message could also sink in more effectively... In any case, as with textbooks in our case, they showed evidence of the great colonial illusion. As well as similarities, it goes without saying that there were also differences between the

educational setting of 19th century Belgium and that of its African colony in the first half of the 20th century. As our research with *inter alia* Jan Briffaerts, Pierre Kita and Honoré Vinck (Briffaerts *et al.* 2003 ; Depaepe *et al.* 2003) has revealed, the textbook had a special meaning in the colonial context. For a long time it remained the only contact the autochthonous population had with the written word. It represented the magic of written text, the attractiveness of novelty, and in particular the prestige of the colonising power. In a way it symbolised the transformation that Congolese society underwent as a result of colonisation. What is more – and this is something that Vinck’s study had already demonstrated in convincing fashion before ours – there were considerable divergences in pedagogic-didactic approaches between the different congregations in Congo, as well as in the way in which the nature of missionary work was conceived in theory. As a consequence of this, the history of educational action, even within the dominant Catholic socio-political group, can hardly be regarded as a monolith. Nor can the well-intentioned but equally paternalistically-biased attempts of some missionaries to see to it that Congolese textbooks were based as much as possible on the local environment be labelled as “emancipatory”; even if these endeavours involved the application of “progressive” educational theories from the European new school movement.

One of the possibilities for studying the intercultural effects of the Belgian educational action in Congo in greater depth is, in my view, offered by the study of the so-called “*évolués*”, especially in the post-colonial era (Depaepe 2012). After all, some recurring criticism of Belgian colonisation expressed by the new Congolese regime concerned the lack of executive-level staff. The colonial education system had not only produced an elite that was rather limited in number, but it was also said that this elite had become alienated from its own roots. Mobutu’s authenticity campaign, which was launched in 1971, was designed to change this. From then on the education of the social upper crust was no longer to be organised according to the European model, but according to a “Zairian” model. At first sight, this undertaking had many paradoxical aspects, not the least of which was the fact that there was little tradition of an authentic African education at secondary education level in Congo. What is more, partly on account of colonisation, the autochthonous population’s educational aspirations had generally taken on a “Western” hue: via advanced studies the elite was not just aiming for a good job in society, but also wanted to be able to have its say as a fully-fledged, emancipated generation in national and international fora. In the future, I hope to be able to carry out an in-depth study on this paradox of intercultural hybridity. Specifically, we are planning a pilot study which should penetrate as far as the level of the educational “shop floor”. The approach adopted for this will involve analysing the archives of a number of secondary schools in metropolitan centres (such as Kinshasa and Lubumbashi) and the oral history of former pupils and teachers. In function of additional interdisciplinary research, the work carried out in this context will focus

on two themes, in particular the intercultural handling, both curricular and extra-curricular, of (1) Congo's colonial past (in this case "Belgian" history) and (2) the literary dimensions of the "national" language (in this case French). History and French textbooks will certainly be studied in connection with this, although naturally in combination with many other things. This procedure will, in my opinion, grant them no more and no less than the place they actually deserve in the new cultural history of education. After all, it goes without saying that textbooks, as remnants of an evaporated education reality from the past, and alongside a whole host of other attributes (which could possibly be collected together in education museums), constitute a good footboard for the history of former educational practices.

3. The textbook in the new cultural history of education

The fact that textbooks are also an artefact of educational materiality from the past (a research field gathering momentum) is still all too often underestimated by textbook researchers themselves. As an "icon" of that past, they indisputably form part of an entire scholastic liturgy that established itself in Belgium, in primary schools, particularly from the middle of the 19th century onwards, as an element of an all-encompassing – yes, even globalising – educational regime (linked to the rise of the modern nation state). This did not preclude the fact that certain aspects of this "scholastic" culture and structure dated back to the early-to-mid 16th century. In my research on the Belgian primary school history, conducted with the cooperation of various colleagues (Depaepe *et al.* 2000), I have gone into this in greater detail. On the one hand, we have tried in that study to show the degree to which the stable patterns of this "*grammar of schooling*" have led to continuity with the past (and therefore also frugality as regards educational innovation). On the other hand, we simultaneously wanted to point out that this American concept requires further differentiation. For example, a distinction can be made, at least theoretically, between the specific "didactic" contact with pupils by means of the educational methods and subject matter used, and the "pedagogic" contact with children, independently of the specific instruction process (for example by means of pedagogic gesticulation; the "schoolteacher's finger" we are all familiar with) and the dishing out of recompense and punishment). Further to an analysis of the German-language but also Spanish-language literature, in particular, we have in this way traced a "grammar of pedagogisation", in addition to the "grammar of schooling" (which intrinsically implies a "scholarisation" dynamic, in the sense of making school more and more "schoolish"). Both form part of what in our research group, together with Frank Simon, I have called "classroom history". In so doing, we wanted to compare and contrast this form of educational reality history with traditional "curriculum history", which often fails to go very far beyond the study of the operationalisation and concretisation of curriculum precepts in the direction of subject matter content. Of course textbooks are

important in this latter respect, but they can also play a greater role in the context of “classroom history” research than is generally assumed, as far as both the study of didactic and pedagogic processes are concerned (see Depaepe & Simon 2003).

I will return to the aspect of didactics (and in particular content-related didactics) at greater length in the next paragraph. At this point I would like to start by saying a few words about the general educational standardisation to which the textbook has also contributed over the course of history. In retrospect, this is a factor I have brought into play far too little in our historical analysis of the Belgian primary school – partly because not enough progress had been made on the compilation of a list of textbooks in our country (see in this respect the complementary article in this volume). I have attempted to partially make up for this omission by raising the question of the “true” nature of the textbook, in the framework of the history of education, as well as on a didactic level, together with Angelo Van Gorp, in the above-mentioned international association for textbook research (Depaepe & Van Gorp 2009, on which the following paragraphs are based).

Without having found an exhaustive answer to this, I already see three areas in which the pedagogic-didactic identity of the textbook has manifested itself throughout history. First of all, there is the general orientation regarding content, independent of the discipline or specific field of knowledge with which the textbook is concerned. Here, a process of “elementarisation” invariably appears to be at work, whereby scientific knowledge is simplified in textbooks such as to be geared to the level of the pupil. This is usually done on the basis of a number of educational criteria, relating to the level and prior knowledge of the pupils, lesson structure, motivation boosting, and so forth. In analysing textbook history, it would be nice to unearth and expose a number of the structural patterns with which the rendering of knowledge into subject matter complies. Elementarisation and/or didacticisation of knowledge involves not only selection (and therefore inclusion and omission), but also transformation, adaptation and appropriation in the light of educationally desirable purposes. As could also be inferred above from the example of the “colonial” inheritance, when in the past textbooks were compiled, pseudo-scientific arguments were seized upon on more than one occasion in order to help win educational crusades, and white lies were not eschewed in the process, either. Furthermore, a time lag was also generally involved in the transformation of scientific insights into subject matter. Often a great deal of time went by before “new” scientific insights actually seeped through to the teaching. And the fact that the same (republished and revised) textbooks were often used for many years meant that this out-of-date scientific knowledge also probably continued to do service in the education system for a long time.

In relation to this latter point, it is also strongly advisable that one looks not only at the content of textbooks found in historical collections, but also at their condition. Textbooks (and it cannot be repeated often enough) are first and foremost vestiges of education in action, and should therefore be read as such. For example, in textbooks that have been daubed on and sullied by pupils, we can find traces of the effects that teaching had on pupils. To cite but one: behaviour denoting resistance on the part of the pupils (stains and smudges, little illustrations, curling of the pages, nonsense, graffiti, and such like). Of course the examination of notes made in textbooks (just like the aforementioned stains, dog-eared pages, and so forth) provides information on the subject to which attention was actually devoted, whilst pristine blank pages primarily indicate areas that were ignored. But let us return to the question concerning the general characteristics of the textbook.

As well as the content-related characteristics, at a subsidiary level there are the stylistic features. On closer inspection, these likewise lead one to surmise that pedagogically driven processes were involved. The way the text was presented, the incorporation of pictures, the page mock-up type etc., point to fixed patterns in the textbooks' layout. For a history researcher it is obviously important to trace the dynamic of this. After all, over the years the style of textbooks has been constantly adapted so as to make them even more attractive, to see to it that they had a more motivating effect, and so on. On this point, for example, we can take as a basic premise that the textbook (certainly in the case of primary-school textbooks) took on an increasingly "child-friendly" (and thus more infantile?) appearance over the course of the 20th century. One of the factors that probably played a part in this was the influence of the so-called "reform pedagogy" (or New Education), by virtue of which the psychological aspect of student motivation increasingly prevailed over gravitas and learning seriousness. Indeed, did the textbook itself not also mirror the general historical educational shift from moralising to psychologising? Was the textbooks' didactical aspect not gradually exchanged for a more infantilising one, involving children themselves; as they increasingly became the centre of what they had been promised would be a "journey of discovery" through knowledge and society?

All this appears to also apply *mutatis mutandis* to the textbook material culture – the third kind of characteristic that I would like to distinguish here (but which, of course, is not to be entirely dissociated from the foregoing, for example via illustrations on the cover). Nevertheless, the extent to which a textbook can instantly be recognised as something other than an average book, for example a novel, a scientific study, or a book of any other kind, is still remarkable. By "material culture" of the textbook – a category our partners in the PATRE MANES project initially had some difficulty with – I am therefore referring first and foremost to its typical appearance (thickness, size, cover, layout, and so on). When touring the virtual textbook library (Ossenbach & Somoza 2006) that the

various partners in this project have set up, the similarities in terms of textbook material design unwittingly catch the eye. More than that, based on what I was able to observe in the display cases of the Centro Internacional de Cultura Escolar in Berlanga de Duero², I am inclined to advance the hypothesis that, in that respect, it can even be said that a parallel development between the “textbook” and the “children’s book” has taken place. But of course that is fodder for further research, since the fact remains that both categories have continued to lead a life of their own. All I can say is that the idea that “learning” (according to the New Education rhetoric) could thus still coincide as much as possible with “playing”, with children’s books corresponding to blanks exercises, is something I have not yet often come across (see Depaepe & Simon 2003, on which part 4 is based).

4. *The textbook and the subject-specific history of knowledge transfer*

Textbooks history of course provides information not only on general pedagogic and/or didactic developments, but also on specific content-related developments per subject (specific didactics, you might say). To use an image conjured up by Tom Popkewitz, textbooks make it possible to shed light on the “alchemy” of the different subjects taught at school. In the final analysis, those who, depending on the requirements of the different disciplines, were able to transform scientific knowledge into “subject matter”, as if by magic, were the textbooks’ authors. In the words of Popkewitz (2000: 23),

We can think of curriculum as performing alchemy on disciplinary knowledge. As the sorcerer of the Middle Ages sought to turn lead into gold, modern curriculum theory produces a magical change as it turns the specific intellectual traditions of historians or physicists, for example, in teaching practices. To understand these alchemies of curriculum, we can approach science, social science, mathematics, and literary studies as systems of knowledge produced within complex and pragmatic sets of social relations [...]. [For] the norms of “truth” [...] are not only influenced by the internal dimensions of a discipline. They are produced in intellectual fields that relate ideas to social constellations.

Just like the science historian, an education historian must also be wary of letting himself be deceived by the simple progress discourse used in most scientific disciplines, and that is found in the first chapters of the relevant textbooks for higher education. The development of learning is not only to be understood by means of an internal reconstruction of successive paradigms, but must also be brought into relation with the external, social factors that have made these paradigms desirable for society. This applies all the more so to the way in which scientific knowledge in various fields has filtered through into education via textbooks. Specific didactic “grammars” of knowledge construction and knowledge acquisition were probably at work here. According to the content to be learnt, the process of directing of attention, creation of expectation and suggestion of new

² See www.ceince.eu.

meanings was probably given different emphases on each occasion. This should be easy to discover further to the study, for example, by looking into a homogeneous series of the republications of the same textbook. In future research on the “*grammar of schooling*”, I therefore feel it would be appropriate – according to a concept espoused by Jerome Bruner – to sound out the structural characteristics of the subject-intrinsic “formatting” of childlike behaviour from the outset. What has hitherto been brought to light in *classroom history* is only the rough chalk lines within which the historical “play” of teaching and learning occurred. You do not need much imagination to realise that the tacit rules that the “motherhood of learning” obeyed could take on an identity of their own, according to the different school disciplines. The teaching and learning of mathematics was (and is) quite simply different from the teaching and learning of history. Hitherto the most attention in textbook research has mistakenly been devoted to the humanities; perhaps because textbook historians were most probably oriented towards these school disciplines from the word go. However, a balanced development of historical textbook research in various disciplines is not an extravagant luxury. Textbooks for mathematics, physics, chemistry, etc. are at least as interesting for historical research as history books, certainly so if you assume as a basic premise that the continuity in didactic structure in hard sciences is probably even greater than in the humanities.

In short, anyone wanting to know how education specifically took shape in the past has reasons aplenty not to ignore the textbook. It is therefore high time that this source was genuinely and seriously taken, not just by historical researchers but also by archivists and librarians. But that is something that people in Mons have already known for some time.

References

- BOUDART L., « *Ils lisaient la patrie* ». *La formation d'identité nationale à travers les manuels de lecture de l'école primaire belge (1842-1939)*, doctoral thesis, Valladolid, Facultad de Filosofía y Letras, 2008.
- BRIFFAERTS J., DEPAEPE M., KITA KYANKENGE MASANDI P., Das koloniale Schulbuch und die Spannung zwischen Überlieferung und didaktischer Innovation. Meta-Reflexionen über drei Fallstudien zu von Missionaren verfassten Lesebüchern in Belgisch-Kongo, 1910-1950, in MATTHES E., HEINZE, C., (Hrsg.), *Didaktische Innovationen im Schulbuch*, Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt, 2003, 221-232.
- DE BAETS A., *De figuranten van de geschiedenis. Hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht*, Berchem/Hilversum, Epo/Verloren, 1994.
- DEPAEPE M., Belgian images of the psycho-pedagogical potential of the Congolese during the Colonial Era, 1908-1960, *Pedagogica Historica*, 2009, **XLV**, 707-725.
- DEPAEPE M., *How to research intercultural hybridity of the Congolese elite through education during the postcolonial era (1960-1997)?* Unpublished paper submitted for presentation at the INPE-conference in Adis Ababa, August 2012.

- DEPAEPE M., BRIFFAERTS J., KITA KYANKENGE MASANDI P., VINCK H., *Manuels et chansons scolaires au Congo Belge*, Leuven, Leuven University Press, 2003.
- DEPAEPE M., SIMON F., (1995). Is there any place for the history of « education » in the « history of education »? A plea for the history of everyday educational reality in- and outside schools, *Pädagogica Historica*, 1995, **XXXI**, 9-16.
- DEPAEPE M., SIMON F., Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitäts- und Mentalitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung, in WIATER W., (Hrsg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandaufnahme und Zukunftsperspektive*, Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt, 2003, 65-77.
- DEPAEPE M., SIMON F., Sources in the making of histories of education: proofs, arguments, and other reasonings from the historian's workplace, in SMEYERS, P., DEPAEPE, M., *Educational Research: Proofs, Arguments, and Other Reasonings*, Dordrecht, Springer, 2009, 23-29.
- DEPAEPE M., VAN GORP A., Einleitung: Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern/In search of the real nature of textbooks in VAN GORP, A., DEPAEPE, M., (Hrsg.), *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*, Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt, 2009, 9-23.
- DEPAEPE M., *et al.* *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools: Belgium, 1880-1970*, Leuven, Leuven University Press, 2000.
- DE PUELLEZ B., M., Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento, *Historia de la Educación*, 2000, **XIX**, 3-11.
- KITA K. MASANDI P., DEPAEPE M., *La chanson scolaire au Congo belge. Anthologie*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- OSSENBACH SAUTER, G., SOMOZA RODRÍGUEZ, M., *La biblioteca virtual Patre-Manes*, http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/bib_virtual.htm, 2006 [consulté en 2011].
- POPKWITZ T., S., The Denial of Change in Educational Change: Systems of Ideas the Construction of National Policy and Evaluation, *Educational Researcher*, 2000, **XXIX/1**, 17-29.
- VAN GORP A., DEPAEPE M., (Hrsg.) *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*, Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt, 2009.

Les anciens manuels scolaires à la Réserve centrale du Réseau public de la Lecture à Lobbes

Sylvie VANDAMME

Réserve centrale du Réseau public de la Lecture
de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Lobbes)

1. La Réserve centrale du Réseau public de la Lecture de la Fédération Wallonie-Bruxelles

1. 1. Ses missions¹

La Réserve centrale, organisée par le Service général des Lettres et du Livre de la Fédération Wallonie-Bruxelles, a été mise en place en 2004, à la demande des bibliothécaires. Elle reçoit les anciens livres des bibliothèques publiques reconnues, soit plus de 500 bibliothèques réparties en Wallonie et à Bruxelles. Chaque mois, 1 500 à 2 000 livres y sont transférés. Ces ouvrages couvrent toutes les disciplines. Cette institution transversale permet aux bibliothécaires de donner un coup de jeune à leur collection tout en les incitant à se poser la question « quel document mérite d'être conservé ou de connaître une seconde vie ? »

Elle conserve deux exemplaires des ouvrages reçus et donne les exemplaires excédentaires à des associations, des centres de documentation. Elle constitue ainsi un réservoir de livres disponibles pour le prêt interbibliothèques. En outre, elle a pour but de donner un aperçu des livres acquis par les bibliothèques publiques dans le passé.

1. 2. Son traitement des manuels scolaires

Dans ce cadre, nous recevons et conservons également les manuels scolaires. Néanmoins, ceux-ci ne représentent qu'une faible part de notre fonds qui est constitué de 120 000 livres. D'autant plus qu'étant donné la profusion des manuels scolaires, nous avons décidé, depuis 2009, de ne garder que les ouvrages d'auteurs ou d'éditeurs belges. Les manuels gardés ne font pas partie d'un classement spécifique et ne font l'objet d'aucun traitement particulier. Ils sont intégrés dans notre fonds en fonction de leur discipline. La plupart peuvent être empruntés via le prêt interbibliothèques. Les manuels scolaires d'éditeurs étrangers sont donnés.

¹ Pour plus d'informations, nous vous invitons à consulter l'ouvrage *Élagages et retraits en bibliothèque publique : pour une meilleure gestion des collections de la bibliothèque* (Bruxelles, Les Cahiers du CLPCF hors-série), publié en 2008 par le Service de la Lecture publique.

1. 3. Sa collection de manuels scolaires

Notre fonds comprend actuellement une quinzaine de manuels parus entre les années vingt et les années soixante destinés à apprendre un métier (électricien, serrurier, fondeur, etc.) ou traitant du civisme, de la grammaire wallonne ou encore de l'histoire de Belgique.

Nous possédons également environ 1 200 manuels scolaires d'édition belge ou française. Ces manuels ne sont pas répertoriés en tant que tels, mais ils sont catalogués dans notre logiciel de gestion documentaire Adlib et pourraient très facilement être inventoriés.

Enfin, nous possédons une dizaine de répertoires et d'ouvrages sur le manuel scolaire.

1. 4. Son intérêt pour le manuel scolaire

Notre intérêt pour le manuel scolaire est avant tout patrimonial. La présence des manuels scolaires au sein des bibliothèques publiques montre les collaborations étroites qui lient celles-ci au milieu scolaire. En outre, leur contenu reflète les valeurs politiques, religieuses et morales d'une société à un moment donné. Dans cette perspective, ils font partie à part entière de la mémoire collective de la Lecture publique.

2. Les initiatives auxquelles la Réserve centrale est prête à participer

2. 1. Inventorisation de son fonds

Nous pouvons fournir un inventaire électronique des manuels scolaires que nous possédons. Cependant, nous souhaitons que cette inventurisation soit précédée de la mise en place d'une définition aussi précise que possible du manuel scolaire² et de critères de saisie communs à déterminer. Nous utilisons actuellement l'indexation Rameau et plus précisément le terme « manuels d'enseignement » en tête de vedette ou en subdivision de forme.

2. 2. Don des manuels scolaires conservés sur base d'une convention

Nous pouvons mettre en place des collaborations au niveau des manuels scolaires sous la forme de dons afin de compléter le fonds de l'enseignement de l'Université de Mons ou le fonds de toute institution qui le souhaiterait. Ce don serait lié à la signature d'une convention qui demanderait notamment que ces livres restent à disposition des bibliothèques du Réseau public de la Lecture grâce au prêt interbibliothèques.

² En s'inspirant notamment des travaux réalisés par Alain Choppin (°1948 †2009) auxquels M^{me} Cardon-Quint fait écho ici-même.

2. 3. Participation à un plan de conservation partagée des manuels scolaires

Au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il n'existe pas d'opérateur unique qui conserve les manuels scolaires. Certains centres de documentation et bibliothèques publiques ont également un fonds important. Nous pensons notamment à Hainaut Doc³, au Centre bruxellois de documentation pédagogique⁴ et à la bibliothèque de Laeken⁵.

Pour notre part, nous serions prêts à participer, en fonction de nos moyens, à une commission de conservation partagée des manuels scolaires qui réunirait l'ensemble des acteurs qui conservent les manuels scolaires au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Accessibilité des collections

Les anciens manuels peuvent être consultés gratuitement sur place à la Réserve centrale, 36 rue des Quatre d'gins à Lobbes⁶. La plupart peuvent également être empruntés via le prêt interbibliothèques.

³ Hainaut Doc³ (Hainaut Documentation Sociale et Humaine) met à la disposition des lecteurs des revues et des ouvrages spécialisés en sciences humaines. Ce centre de documentation regroupe les fonds documentaires de plusieurs institutions de la Province du Hainaut. Pour plus d'informations, je vous invite à consulter le site suivant : <http://www.hainaut.be/social/dgas/template/template.asp?page=hainautdoc&navcont=31,0,0>

⁴ Le Centre bruxellois de documentation pédagogique dépend de la Commission communautaire française (Cocof) et offre aux enseignants, aux éducateurs, aux étudiants et aux personnes intéressées par la pédagogie, une documentation complète et variée sur les méthodes pédagogiques récentes. Pour plus d'informations, je vous invite à consulter le site suivant : http://www.cocof.irisnet.be/site/fr/cbdp/qui_htm

⁵ La bibliothèque de Laeken est une bibliothèque publique de la ville de Bruxelles et possède un fonds constitué de manuels scolaires provenant de dons d'écoles ou d'enseignants ; cf. http://www.brunette.brucity.be/bib/bibp2/fonds_scolaire.cfm

⁶ Pour les conditions d'accès et les horaires de la Réserve centrale, voir le site Escapages à l'adresse : <http://www.escapages.cfwb.be/index.php?id=3243>

Le fonds de l'enseignement de la Bibliothèque de l'Université de Mons

Christine GOBEAUX
René PLISNIER
Université de Mons

La Bibliothèque de l'Université de Mons (UMONS) a des origines anciennes qui remontent à la fin du XVIII^e siècle. Née des confiscations révolutionnaires, elle était au départ constituée pour les professeurs et les élèves de l'École centrale du département de Jemappes. Deux ans après la fermeture de cet établissement qui intervient en 1802, elle est reprise par la municipalité de Mons. Elle restera bibliothèque communale jusqu'en 1966, année de son transfert au Centre universitaire de Mons qui deviendra par la suite l'Université de Mons-Hainaut (UMH) et, en 2009, l'UMONS après la fusion avec la Faculté polytechnique de Mons (FPMs)¹.

L'histoire des origines explique la présence dans les fonds de la Bibliothèque d'une riche collection de documents anciens tels que manuscrits, imprimés (parmi lesquels 300 incunables), cartes, estampes ... ainsi que de près de 40 fonds spéciaux résultats d'achats, de dons ou constitués à l'initiative des différents responsables qui se sont succédé à la tête de la Bibliothèque. Parmi ces fonds spéciaux mentionnons le fonds Manceaux, du nom d'un imprimeur montois du XIX^e siècle qui a édité bon nombre de manuels scolaires et de livres à destination de la jeunesse, mais surtout le fonds de l'enseignement.

La Bibliothèque de l'UMONS a reçu et reçoit encore de particuliers, soit directement, soit par l'intermédiaire de l'ASBL Les amis de la Bibliothèque², de nombreux manuels scolaires mais aussi d'autres documents produits par les établissements scolaires, les enseignants ou les étudiants. La volonté de les regrouper en un fonds homogène intitulé fonds de l'enseignement est née en 1997. Depuis ce fonds, qui couvre toutes les disciplines enseignées en Belgique et en France principalement continue à s'enrichir au fil des années. Outre des manuels scolaires, il contient des publications émanant de différents acteurs du monde scolaire tels le Ministère de l'Instruction publique, la Ligue de l'enseignement, différentes associations comme celles d'anciens élèves ou encore les enseignants et étudiants. Actuellement, ce fonds comprend un peu plus de 6 000 pièces couvrant une période commençant vers depuis le milieu du XIX^e siècle. On y trouve des témoins de la production de plusieurs éditeurs belges comme les Hoyois et Manceaux à Mons mais aussi Casterman, Dessain, Duculot, Wesmael et bien

¹ Pour une histoire plus détaillée de la bibliothèque voir ISAAC, M.-Th. (dir.), *La Bibliothèque de l'Université de Mons-Hainaut : 1797-1997*, Mons, Université de Mons-Hainaut, 1997.

² Une ASBL (association sans but lucratif) est l'équivalent en Belgique des associations régies en France par la loi dite de 1901.

d'autres encore. Parmi les manuels scolaires, il y a également des manuels de pédagogie destinés au corps enseignant. Sont également conservés des documents produits par les établissements scolaires principalement montois : annuaires, palmarès, programmes de distributions de prix, diplômes, règlements d'ordre intérieur, discours de rentrées académiques... Le fonds comprend en outre des textes législatifs relatifs à l'enseignement, des cahiers d'écoliers, des notes d'étudiants, des syllabi universitaires, une centaine de cartes murales provenant de l'Institut commercial des industriels du Hainaut (plus tard l'Institut provincial supérieur de commerce),... Pour terminer ce rapide tour d'horizon, signalons encore la présence de quelques numéros de revues destinées aux enseignants comme « L'abeille. Revue pédagogique pour l'enseignement primaire ».

Au début de la constitution du fonds, les documents étaient inscrits dans un registre selon leur ordre d'entrée à la Bibliothèque. Outre le numéro d'ordre, ce registre indiquait de manière succincte le nom de l'auteur, le titre et l'année de publication. La recherche d'un ouvrage précis est donc malaisée car il faut parcourir l'ensemble du registre pour en retrouver la référence. Deux étudiants en dernière année de graduat bibliothécaire-documentaliste se sont intéressés aux manuels scolaires conservés dans ce fonds pour leur mémoire de fin d'études. Le premier mémoire, réalisé par Jean-Sébastien Vandebussche au cours de l'année scolaire 1999-2000, couvre les disciplines suivantes: français, géographie, gymnastique, histoire, morale, musique, religion et pédagogie. Il décrit sommairement un millier de manuels. De son côté, Elisabeth D'Avvocato a fait au cours de l'année scolaire 2005-2006, un travail similaire pour trois autres disciplines : les mathématiques, les langues germaniques et les sciences. Elle a encodé directement les références de quelque 500 manuels édités entre 1820 et 1980, via le logiciel Vubis, dans le catalogue informatisé de la bibliothèque qui peut être consulté en ligne à l'adresse suivante (<http://biblio.umons.ac.be/webopac/Vubis.csp>). Dans ce catalogue, il est possible d'effectuer des recherches par nom d'auteur ou de collectivité, par titre ou mots du titre. Pour l'instant, il n'est pas encore possible de faire des recherches par mot-clé, les manuels n'ayant pas encore été indexés. L'indexation des manuels scolaires implique en effet toute une réflexion pour trouver le thésaurus le plus adapté. Depuis l'encodage se poursuit avec la volonté de rendre visible la totalité du fonds à la communauté des usagers. Actuellement, un peu plus de 5 000 documents sont référencés.

Cependant, la description de documents de natures différentes (imprimés, manuscrits, photographies,...) nécessite toute une réflexion et un travail d'harmonisation. La gestion physique du fonds impose également des contraintes de conservation et implique la constitution d'ensembles cohérents regroupant des documents semblables – comme par exemple les palmarès – pour l'instant disséminés dans le fonds.

En conclusion, s'il est important de conserver tout ce patrimoine dans de bonnes conditions, il est tout aussi important de le faire connaître au public demandeur en encodant les références de ces documents dans le catalogue en ligne. Il convient donc de poursuivre l'encodage systématique de ce fonds en vue de l'exploiter par la suite.

Accessibilité des collections

Le fonds de l'enseignement peut être consulté à la salle de lecture de la Bibliothèque centrale de l'UMONS, 2 rue Marguerite Bervoets à Mons³. Les documents ne font l'objet d'aucun prêt

³ Pour les conditions d'accès et les horaires de la bibliothèque, voir le site des bibliothèques de l'UMONS à l'adresse www.umons.ac.be/FR/universite/admin/biblio/bibliotheques_UMONS/bibliotheque_centrale/Pages/default.aspx

Les fonds de manuels scolaires anciens à la HEH : un état des lieux

Didier RAIMOND

Haute École de la Communauté française en Hainaut

L'organisation actuelle de la Haute École de la Communauté française en Hainaut (HEH) découle directement du Décret de la Communauté française du 5 août 1995, fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Écoles¹. Le regroupement des anciennes Écoles normales en zones géographiques a notamment eu pour conséquence la fusion de l'École normale de Tournai, située rue des Carmes, et de l'École normale de Mons sise au Boulevard Albert Élisabeth, deux villes du Hainaut belge distantes d'une cinquantaine de kilomètres.

Cette particularité « historique » a abouti au maintien de deux bibliothèques pédagogiques qui disposent chacune d'un fonds propre géré de façon indépendante. Même si, la gestion des manuels scolaires anciens n'a pas fait, d'un côté comme de l'autre, l'objet d'une attention particulière, la situation est différente à Tournai et à Mons.

1. L'ISEP de Tournai

À l'Institut supérieur d'études pédagogiques (ISEP) de Tournai, tous les ouvrages de la bibliothèque², anciens et nouveaux, ont pu être encodés sous SOCRATE et tous les manuels anciens – malheureusement mélangés aux ouvrages de fiction – ont été regroupés dans des armoires communes. Le nombre approximatif de ces manuels scolaires est d'un millier. La logique de leur regroupement en ce lieu tient au fait de leur inutilisation à la fois par les étudiants et par les enseignants.

Cette situation m'a permis de dresser un petit inventaire des *richesses* de cette dernière catégorie. Comme on pouvait s'y attendre, les manuels concernent les matières enseignées à l'ex-école normale : pédagogie, français, histoire, géographie, musique, mathématique, sciences, etc.

J'ai pu constater qu'un grand nombre de ces ouvrages est de date relativement récente, avec quelques exceptions notables pour plusieurs d'entre eux qui datent de la fin du XIX^e ou du début du XX^e siècle et qui, pour une raison inconnue, ont échappé aux différents élagages... À titre d'exemples : Th. Braun, *Nouveau manuel de pédagogie et de méthodologie*, Bruxelles, s.d. [1885ca]³ ; A. Grégoire,

¹ http://www.galillex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=19109&referant=101

² 16 000 ouvrages environ.

³ La première édition de cet ouvrage du professeur de pédagogie à l'École normale de Nivelles date de 1849 (sous un titre légèrement différent : *Cours de méthodologie et de pédagogie* [...], Bruxelles, F. Parent).

Les vices de la parole (Paris-Bruxelles, 1908)⁴ ; A. Auger et L. Haustrate, *Cours complet de pédagogie* (Tournai, 1909), etc.

Le fonds en question ne démarre réellement qu'avec les années vingt. De cette époque, l'école dispose de quelques dizaines d'ouvrages, de pédagogie essentiellement.

Pour ce qui concerne l'enseignement des autres matières (français, histoire, sciences, mathématique...) il faut attendre les années cinquante pour découvrir un échantillon représentatif des manuels de l'époque. À titre d'exemples : E. Rousseau, *Autour de nous. Lecture expliquée, vocabulaire stylistique, composition* (Namur, Wesmael-Charlier, 1950) ; C. Simon, *Mon cahier de formes géométriques* (Namur, Wesmael-Charlier, 1955) ; L. Gothier et G. Moreau, *Histoire générale* [pl. vol.] (Liège, Dessain, 1956), etc.

Bien sûr, le nombre d'ouvrages augmente avec les années soixante, soixante-dix et surtout quatre-vingt.

La question est bien entendu de savoir à partir de quand un manuel est considéré comme ancien (en Belgique, on peut prendre comme terminus *ad quem* la date de la communautarisation de l'enseignement, à savoir 1989 ; sera dans ce cas considéré comme « ancien » tout manuel dont la première édition se situe entre 1831 et 1989). Ce choix ne dispense évidemment pas de tenir compte des rééditions et aussi de la durée d'utilisation des manuels.

2. L'ISEP de Mons

Dans cet Institut, la situation est plus difficile à cerner. En raison de la richesse de la bibliothèque⁵, un grand nombre d'ouvrages anciens n'a pas encore pu être encodé. Ces manuels anciens, dont quelques-uns sont mélangés aux nouveaux dans les rayons de la bibliothèque, ont, pour la plupart, été relégués, non encodés, non triés et non répertoriés, dans de multiples armoires ou entassés dans des réserves.

D'après les sondages que j'ai pu effectuer *dans les rayons accessibles de la bibliothèque*, les manuels dont les matières sont semblables à celles de Tournai, remontent, pour les plus anciens, aux années soixante.

La gestion des manuels scolaires anciens n'a jamais fait l'objet d'une attention particulière à la HEH. La priorité a toujours été, et c'est très compréhensible, de gérer le fonds d'ouvrages récents utilisés par les étudiants et les enseignants. Pour les autres, usés, abimés et considérés comme obsolètes, ils ont

⁴ Il s'agit d'un ouvrage destiné aux maîtres pour les aider, grâce à des notions de phonétique, dans la correction des défauts de prononciation de certains de leurs élèves (zézaiement, grasseyement, bégaiement, etc.).

⁵ 40 000 ouvrages environ.

été pour la plupart éliminés ou dans le meilleur des cas, relégués dans des caves ou des armoires-réserves. Cependant, d'après des coups de sonde effectués, ces lieux de stockages pourraient s'avérer d'une richesse insoupçonnée. Mais dans ce cas, une équipe de spéléologues sera peut-être nécessaire...

Accessibilité des collections

La bibliothèque de l'ISEP de Tournai est accessible au 19b rue des Carmes à Tournai, celle de Mons au 2 boulevard Albert-Élisabeth à Mons. Elles sont toutes les deux ouvertes aux heures de bureau⁶.

⁶ Pour plus de détails sur les heures d'ouverture et les modalités d'emprunt, voir : <http://www.hecfh.be/index.php/administration-centrale/biblio/bibliocateg>.

Éditions du CIPA

12, Place du Parc, B-7000 MONS

☎ : 3265373136 Télécopie : 3265373054

CIPA@umons.ac.be

<http://w3.umons.ac.be/~cipa>

Collection « LANGAGE ET SOCIÉTÉ »

BAQUÉ, L., ESTRADA, M., édés, *La langue et l'être communicant. Hommage à Julio Murillo*, 2010, 392 p., 35 €.

Volume d'hommages au professeur Julio Murillo, cet ouvrage comprend des articles portant notamment sur l'enseignement des langues étrangères ou secondes, ainsi que des travaux linguistiques théoriques et appliqués.

BERRÉ, M., éd., *Linguistique de la parole et apprentissage des langues : questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, 2005, 145 p., 16 €.

Un regard historique et prospectif sur les liens de la méthode verbo-tonale avec la linguistique de la parole et ses apports à une didactique de l'oralité.

BERRÉ, M., *Enjeux pédagogiques et identitaires de l'enseignement d'une deuxième langue à l'école primaire : Le français en Belgique (flamande) au XIXe siècle*, 2006, 210 p., 25 €.

Cet ouvrage propose, par un détour historique, une réflexion sur la place des langues dans l'institution scolaire. Son ambition n'est nullement de justifier une politique, mais de construire une problématique dont seule l'épaisseur historique permet de saisir toute la complexité.

BERRÉ, M., BRASSEUR FL., GOBEAUX Ch., PLISNIER R., édés, *Les manuels scolaires dans l'histoire de l'éducation : un enjeu patrimonial et scientifique*, 2013, 140 p., 12 €.

Ce volume pose la question du manuel scolaire comme source pour les historiens de l'éducation. Deux aspects sont privilégiés : la réalisation d'inventaires et les méthodes d'analyse. Cette double problématique est illustrée de nombreux exemples pris dans les domaines d'expertise des contributeurs : l'éducation coloniale, l'apprentissage des langues, les pratiques de classe, l'enseignement religieux, etc. Un premier état des lieux des fonds de manuels scolaires en constitution dans le Hainaut est également dressé.

BORRELL, A., *La variation, le contact des langues: études phonétiques. Contribution à la méthodologie verbo-tonale*, 2002, 212 p., 20 €.

La variation sous divers aspects : variation dans les modalités de réalisation phonétique d'une même langue, en fonction de variables sociologiques ; variation liée au contact des langues.

CALVO MEDINA, Ma V., MURILLO PUYAL, J., édés, *Perception phonique et parole/Percepción fónica, habla y hablar*, 2012, 314 p., 19 €.

Actes du colloque européen verbo-tonal de Barcelone, 2009.

D'AMELIO, N., HARMEGNIES, B., eds, *Creating the aesthetics of darkness : Intertextuality in William Golding's work*, 2006, 102 p., 15 €.

This volume probes the intertextual quality of William Golding's works : how do these call up and connect with great literary works of various origins, from ancient Greek literature to modern Russian novels, bring to life veiled Masonic symbolism or compare with the filmed versions ?

D'AMELIO, N., éd., *Au-delà de la lettre et de l'esprit : Pour une redéfinition des concepts de source et de cible*, 2007, 226 p., 25 €.

Les actes du colloque témoignent de la variété des points de vue qui se sont exprimés en octobre 2006 à Mons, tant littéraires que linguistiques, tant sourciers que ciblistes, et surtout "centristes", sur la question fondamentale de la visée du traduire. Praticiens et théoriciens se sont réunis pour mettre au jour la nécessité de s'affranchir des dichotomies traditionnelles et de viser un au-delà qui fait figure de re-création.

D'AMELIO, N., dir., *La forme comme paradigme du traduire*, 2009, 378 p., 33 €.

Ces articles tirés du Colloque « La Forme comme paradigme du traduire » qui s'est tenu à l'UMH en octobre 2008 tendent à démontrer l'importance, sinon la centralité, du concept de « forme » et de celui de « figure » en traduction, depuis l'approche philosophique de Jean-René Ladmiral et de Marc de Launay jusqu'à la notion de « gestalt » illustrée par les linguistes, en passant par les nombreux cas de transposition créative de la poésie ou d'autres textes de type littéraire à partir de plusieurs langues sources.

D'AMELIO, N., dir., *Les traductions extraordinaires d'Edgar Allan Poe*, 2010, 212 p., 24 €.

Hommage à l'occasion du bicentenaire du maître de Baltimore.

D'AMELIO, N., HEWSON, L. (éds), *J'ai dit la « traductologie » sans que j'en susses rien, Hommages à Jean-René Ladmiral*, 2011, 104 p., 11 €.

Les auteurs qui ont contribué à ce volume d'hommages à Jean-René Ladmiral sont tous des « amis » d'esprit et de cœur, des « adeptes » de la vision particulière de ce maître en traductologie qui puise aux sources du raisonnement philosophique et à celles de la pratique éclairée par le regard critique de l'analyste. Nous avons voulu, en plus du Colloque consacré à Jean-René Ladmiral organisé par la Sorbonne en juin 2010 et auquel certains d'entre nous ont collaboré, offrir au maître un nouveau témoignage de notre intérêt pour sa pensée et ses travaux qui serait né de voix réunies par Mons où Jean-René sait qu'il sera encore longtemps un « invité d'honneur » des Colloques internationaux en traduction et traductologie qui y ont lieu.

D'AMELIO, N., dir., *Au coeur de la démarche traductive : débat entre concepts et sujets*, 2012, 169 p., 12 €.

Les auteurs auront à cœur de relever la pertinence de leurs moyens analytiques de rendre compte de la traduction et, parallèlement, de cerner le nœud de **subjectivité** présent dans la plupart des versions traduites, sinon toutes, quelles que soient les contraintes dictées par l'environnement tant linguistique que culturel ou économique. En outre, les approches littéraire, cognitive et le biais psychologique, voire psychanalytique, viendront cerner l'interférence du « je » traduisant dans toute opération de ce qu'il convient de reconnaître comme une *transformation* de l'original.

DE VRIENDT, S., *Trente ans de didactique des langues 1963-1993*, 1997, 215 p., 25 €.

Application de la méthodologie SGAV principalement à partir de l'enseignement des langues germaniques; divers domaines sont concernés : phonétique corrective, grammaire, vocabulaire, passage à l'écrit, langue et culture, enseignement aux enfants de migrants.

DUPONT, D., PÉRILLEUX, G., PIETTE, A., éds, *Au plaisir du texte. Études de sémiologie, de linguistique et de littérature*, 1999, 351 p., 25 €.

Volume d'hommage au Professeur Poupart, cet ouvrage comprend essentiellement des articles d'analyse stylistique de textes, d'histoire littéraire, de traductologie et d'études lusitaniennes.

FORGES, G., éd., *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde*, 1995, 218 p., 25 €.

Quatre universités de la Communauté française de Belgique ont élaboré un programme de formation des maîtres confrontés au problème de l'enseignement du français langue seconde aux enfants immigrés.

GUBERINA, P., *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes*, 1993, 260 p., 20 €.

Fac-similé de la thèse soutenue à la Sorbonne en 1939. Ce travail ouvre véritablement la voie à la linguistique de la parole que réclamait Saussure.

GUBERINA, P., *Retrospección, Edición en español y prólogo de Julio Murillo Puyal*, 2008, 498 p., 33 €.

Esta edición permite al lector de lengua española tener acceso a los principales escritos del padre del Método Verbotal compilados por Claude Roberge y el propio autor. Incluye desde los planteamientos pioneros y algunos textos fundamentales del enfoque Verbotal y de la problemática estructuro-global audiovisual (SGAV) hasta las últimas aportaciones de Petar Guberina a la lingüística del habla y del hablar en sus aplicaciones a la enseñanza-aprendizaje de lenguas y a la rehabilitación de los trastornos del habla.

INTRAVAIA, P., *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, 2007, 3^e tirage, 283 p., 25 €. [avec 4 CD: 60 €].

Conçu comme un outil d'autoformation, cet ouvrage est accompagné de 3 heures d'enregistrements (illustrations des procédures et exercices) sur disques compacts.

LAFAYETTE, R. C., éd., *L'enseignement du français aux Etats-Unis, Perspectives américaines et étrangères*, 1988, 270 p., 25 €.

Recueil d'exposés d'éminents spécialistes américains et européens. Colloque international, Baton Rouge, Louisiane.

LAFAYETTE, R. C., éd., *Culture et enseignement du français*, 1993, 270 p., 25 €.

Réflexions théoriques et pédagogiques. Actes du Colloque, Baton Rouge, Louisiane, 1990. Enseignement de la culture et de la civilisation dans la classe de français langue étrangère.

LANDERCY, A., RENARD, R., *Éléments de Phonétique*, 2^e éd., 1982, 270 p., ÉPUISÉ.

LANDERCY, A., RENARD, R., éd., *Aménagement linguistique et pédagogie interculturelle*, 1996, 256 p., 25 €.

L'inauguration de la chaire UNESCO en aménagement linguistique et didactique des langues dans les systèmes éducatifs, créée à l'Université de Mons-Hainaut, a été l'occasion de travaux orientés essentiellement vers l'Afrique...

MICHEL, A., *Dictionnaire du parler gaumais-lorrain de Chiny, – avec exemples et notes ethnographiques et folkloriques – de la seconde moitié du XX^e siècle*, 2008, 260 p., 24 €.

Répertoire de plus de 7.000 mots, formes verbales, locutions diverses et exemples transcrits selon le système Feller (wallons) adapté aux spécificités de cette langue aujourd'hui moribonde des confins septentrionaux du domaine lorrain, qui a été la langue maternelle de l'auteur.

MILED, M., *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, 1998, 167 p., 20 €.

Une réflexion didactique sur la production écrite, qui est une opération langagière mobilisant des savoir-faire à la fois linguistiques, textuels et discursifs. L'ouvrage est conçu comme un outil de formation.

PAPAYANNOPOULOU, E., *Dictionnaire Multilingue Illustré des Termes de l'Art Grec et Romain*, 2010, 292 p., 22 €.

Outil de travail pour ceux qui œuvrent dans le domaine de l'Archéologie, de l'Architecture, des Beaux Arts, de l'Histoire de l'Art, et de la Traduction. Le dictionnaire traite du vocabulaire spécifique à l'art grec et romain. La démarche poursuivie se veut terminologique et non pas lexicographique ou traductive. L'extraction des termes est opérée à partir de sources spécialisées systématiquement référencées après chaque concept.

PAVELIN LESIC, B., dir., *Francontraste 2 : La francophonie, vecteur du transculturel*, 2011, 276 p., 21 €.

Volume II du 1^{er} Colloque francophone international de l'Université de Zagreb (Volume I dans notre collection « Diversité Linguistique et Société »).

PÉRILLEUX, G., éd., *Stig Dagerman et l'Europe. Perspectives analytiques et comparatives*, 1998, 153 p., 25 €.

L'ouvrage regroupe les contributions de 15 spécialistes de 9 universités européennes, qui s'expriment sur des aspects littéraires, psychologiques, comparatifs et historiques de l'oeuvre de Stig Dagerman, l'écrivain suédois le plus populaire en France depuis August Strindberg.

- POUPART, R., *Aspects de la chanson poétique, Des lectures de Georges Brassens, Guy Béart, Claude Nougaro, Jacques Brel et François Béranger*, 1988, 148 p., ÉPUISÉ.
- POUPART, R., *Des « petits » aux « grands » textes, Analyse de textes publicitaires, de titres de presse, de tracts, d'épigraphes et de chansons*, 2007, 186 p., 22 €.
Des analyses de textes paralittéraires (publicité, presse, chansons) mis en rapport avec des textes de la littérature institutionnalisée.
- RENARD, R., *Sephard. Le monde et la langue judéo-espagnole des Sephardim*, Annales universitaires de Mons, 1966, 245 p., 30 €. (Hors collection)
- RENARD, R., *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3^e éd., 1979, 124 p., 10 €.
La méthode verbo-tonale élaborée à Zagreb par le Prof. P. Guberina fonde l'apprentissage de la prononciation sur une éducation du processus audio-phonatoire insérée dans une pratique langagière.
- RENARD, R., *Introduction to the verbo-tonal method of phonetic correction*, translated by Bernadette Morris, 1975, 126 p., 10 €.
- RENARD, R., *Mémento de phonétique à l'usage des professeurs de langues et des orthophonistes*, 1983, 96 p., 10 €.
Les notions de phonétique acoustique, physiologique et perceptive utiles aux enseignants et aux orthophonistes. Avec code de terminologie, exercices et corrigés et guide d'auto-apprentissage.
- RENARD, R., *Variations sur la problématique SGAV*, 1993, 230 p., ÉPUISÉ.
- RENARD, R., *Une éthique pour la francophonie. Questions de géopolitique linguistique*, 5^e éd., revue et augmentée, 2011, 400 p., 26 €.
Une communauté de destin fondée sur la langue peut-elle engendrer une éthique ? Répondre à la globalisation qui tente d'uniformiser par le bas les modes de pensée et les comportements par une francophonie riche des valeurs universelles qui transcendent ses cultures plurielles.
- RENARD, R., PERAYA, D., éd., *Langues africaines et langues d'enseignement*, 1987, 176 p., 25 €.
Problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire en Afrique. Actes du colloque, Mons, 1985: "Programmation d'une réforme linguistique en milieu plurilingue.
- RENARD, R., VAN VLASSELAER, J.-J., *Foreign language teaching with an integrated methodology: the SGAV methodology*, 1976, 111 p., 15 €.
Une synthèse de la méthodologie SGAV, à l'usage du public anglophone. Historique de la méthodologie. La langue fondamentale. Fondements psycho-linguistiques et pédagogiques. Les premiers cours. L'évolution vers une problématique.
- RENARD, R., *Structuro-global et verbo-tonal: Variations 1962-2010, Essais de didactique des langues*, 2010, 332 p., 27 €.
Après un demi-siècle, l'hypothèse SGAV survit... Morceaux choisis.
- RIVENC, P., *Aider à apprendre à communiquer en langue étrangère*, 2000, 336 p., 25 €.
Ces 27 études, publiées entre 1956 et 1999, et actualisées dans l'ouvrage, portent sur la linguistique de la parole, la sémiotique, et la didactique des langues.
- SCAVÉE, P., INTRAVAIA, P., *Traité de stylistique comparée*, 1979, 225 p., 20 €.
Esquisse originale d'une stylistique comparée appliquée fondée sur l'existence de "complexes" affectifs qui constituent le style collectif d'une communauté linguistique.
- VAN VLASSELAER, J.-J., *SGAV: paradigme ouvert sur l'apprentissage*, 1994, 142 p., 15 €.
Essai de didactique des langues et spécialement, sur la méthode SGAV.

Collection « DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET SOCIÉTÉ »

NDAYWEL, I., ROUSSEAU, L.-J., *Demain le français : vers des stratégies diversifiées de promotion et d'enseignement*, Colloque du RIFRAM, 2004, 268p., 25 €.

A la recherche de stratégies d'enseignement/apprentissage du français qui prennent en compte la diversité linguistique de l'espace francophone.

WADE, M.D., *Les Restes des Fils d'Adam, Ndesiti Doomi Adama*, 2004, 116p., 13 €. (Prix Kadima de Littérature)

Ce prix Kadima de littérature 2002 présente face à face en version bilingue wolof/français des contes et poèmes, témoins de la richesse de la culture sénégalaise.

KOULAYAN, N., dir., *Francophonie en Méditerranée, Multimédia et didactique du FLE/FLS*, 2005, 257p., 25 €.

Un premier état des lieux d'expériences riches et variées qui concernent le recours au multimédia dans l'enseignement du FLE/S, du primaire au supérieur.

GOURLÉ, M., JOSPIN, B., dir., *La DÉCLARATION universelle des droits de l'homme : texte officiel et versions accessibles, I. Kikongo, Kiswahili, Lingala, Tshiluba*, 2009, 116 p., 11 €.

PAVELIN LESIC, B., dir., *Francontraste 1 : expériences d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, 2011, 286p., 12 €.

Collection « CULTURE ET SOCIÉTÉ »

HAINÉ, G., *L'épopée de l'églantine. Un regard à travers l'histoire du Parti ouvrier belge. Plaidoyer contre l'oubli*, 2005, 88p. ÉPUISÉ.

RENARD, R., *Pour une laïcité universalisable*, 2008, 258p., 20 €.

Le modèle laïque de séparation des Églises et de l'État implique une condition extrinsèque : la démocratie. Son universalisation dépendra d'une condition essentielle : ne pas être vide de sens, de valeurs, de spiritualité.

TROMONT, M., *Et la mondialisation dans tout ça ?*, 2009, 78p., 11 €.

La mondialisation « heureuse », comme l'on disait il n'y a guère, est passée à un souffle du coma irréversible. Les réanimations nationales empiriques peuvent-elles sauver l'essentiel du système ?

Peut-on juger les événements au moment où ils se déroulent ? Telle n'est pas l'opinion de l'auteur. Il faut du recul pour agir. Mais il faut impérativement agir ensemble non par des remèdes temporaires mais par des règles et des normes applicables par tous.

CROISIER, J., DELAHAUT, J., SEMAL, J., *L'écosystème Humanetum, Pour des Humains dans un espace de liberté*, 2009, 208 p., 15 €.

L'écosystème Humanetum qualifie les rapports interactifs entre les populations d'Homo sapiens et leurs milieux de vie. Trois facettes sont analysées : le sociétal (Homo poethicus), le conscient (Homo ethicus-estheticus) et le collégial (Homo humanus-fraternalis). En conclusion, au sein de l'écosystème Humanetum, il apparaît que le seul devoir, c'est d'aimer.

TROMONT, M., *Quiévrain au XIXe siècle : métamorphose d'un village rural*, 2009, 140 p., 16€.

Analyse socio-économique d'un village rural qui, à la fin du XVIIIème siècle, possédait un atout majeur : point de passage frontalier situé sur l'axe Bruxelles-Paris. L'arrivée du rail liée à la révolution industrielle va le métamorphoser en une petite « ville » active, commerçante, artisanale, préindustrialisée.

SEMAL, J., *L'Évolution dans tous ses états (1859-2009), Vers un Destin Intelligent*, 2010, 110 p., 10€.

Les avancées scientifiques concernant les virus et gènes "sauteurs" endogènes présents dans les génomes ont modifié en profondeur certaines bases de l'évolution biologique. Dans ce contexte, le "Destin Intelligent" concrétise les rapports entre nature-culture-technique et les concepts liberté-socialisation-universalité.

Collection « DIDACTIQUE DES LANGUES »

ABRAKHAM, K., GRACHEVSKIY, B., GODART, A., MANOVA, N., PALOCHI, I.,
Eralash – un Joyeux Pêle-Mêle, 2011, 200 p., 25 €.

Manuel de vidéo-apprentissage basé sur une sélection de séquences humoristiques tirées de la célèbre émission télévisée russe „Eralash”. Pour les apprenants de niveau moyen à avancé, avec ou sans professeur. Approche originale pour l'acquisition de compétences en compréhension à l'audition et enrichissement du bagage lexical.

Commande(s) par courrier

(Ed. du CIPA, 12, Place du Parc, B-7000 MONS),
par courriel CIPA@umons.ac.be,
ou par télécopie (0032/65.37.30.54).
Versement au compte Postchèque n° 000-0194962-89 du CIPA
[IBAN BE 45 0000 1949 6289 – BIC BPOTBEB1].
Envoi franco de port dans les huit jours de la réception.

Ces ouvrages sont également distribués en France par

la Librairie Wallonie-Bruxelles
46, rue Quincampoix
F-75004 PARIS
☎ 33142715803
Télécopie: 33142715809

Adossée au Centre Wallonie-Bruxelles, au cœur de Beaubourg, à une foulée du Centre Georges Pompidou, dans le voisinage des galeries d'art, la Librairie Wallonie-Bruxelles participe aux correspondances de la pensée et de la vie.