

QUIA NOMINOR LEO : **Vers une sociologie historique du manuel**

par Chris STRAY

« Toute parole a plusieurs sens dont le plus remarquable est assurément la cause même qui a fait dire cette parole. Ainsi : *Quia nominor Leo* ne signifie point : « Car Lion je me nomme » mais bien : « Je suis un exemple grammatical » (1).

L'histoire de l'éducation comme l'histoire du livre ont bénéficié récemment d'une nouvelle orientation qui les a rapprochées. Autrefois considérées comme l'apanage de quelques universitaires marginaux, elles occupent désormais une place primordiale dans l'histoire et la sociologie de la culture. L'histoire du manuel est le domaine où elles se rejoignent de la façon la plus évidente. Pour diverses raisons que nous examinerons ci-après, les manuels ont rarement été considérés comme des objets d'étude pertinents. Dans la première partie de cet exposé, nous appréhenderons les manuels comme un élément essentiel du processus de transmission de la culture. Dans une seconde partie, nous appliquerons cette approche à un cas particulier : celui des grammaires latines utilisées au XIX^e siècle en Angleterre et notamment celles de Benjamin Kennedy, dont l'ouvrage intitulé *Revised Latin Primer*, publié en 1888, est encore utilisé de nos jours.

L'expression *transmission culturelle* est problématique. Elle reconnaît l'émetteur et non le récepteur. Elle suppose que la fonction du récepteur est passive, qu'elle se limite à la seule "réception". Or il s'avère que le récepteur interprète le message reçu. Un message est une

(1) P. Valéry : *Tel quel*, in *Œuvres*, Paris, N.R.F., 1960, t. II, p. 696. Valéry a sans doute en mémoire un ouvrage de grammaire dont il s'est servi durant sa scolarité, selon Roland Barthes (*Mythologies*, Londres, Cape, 1972, p. 121).

signification codée, organisée de telle sorte qu'elle implique le codage du message par l'émetteur. Le récepteur doit alors décoder ce message, mais rien ne permet d'affirmer que le même code est utilisé dans les deux cas. Un message "en clair" est donc finalement un message codé, dont le code est partagé à la fois par l'émetteur et par le récepteur. Cela n'exclut pas pour autant l'existence de certaines formes de "transmission" typiquement asymétriques dans lesquelles le récepteur est essentiellement passif. Les moyens de communication actuels sont souvent décrits comme asymétriques : l'auditeur/spectateur ne dispose pas des moyens efficaces pour répondre (1).

Les exemples empruntés au XIXe siècle que nous étudierons tout au long de cet article se rattachent à une période durant laquelle la transmission culturelle a été progressivement et profondément affectée par une forte commercialisation de la pensée au sein d'une société capitaliste. Le message transmis se transforme alors en un produit et se trouve codifié en tant que "hiéroglyphe social" dont les significations ne peuvent être décryptées que par le recours à un code spécifique (2). Les livres et les ouvrages didactiques que nous désignons ici sous le nom de manuels en constituent les produits principaux. Le manuel (*text*) fait partie d'une catégorie contestée. Dans la génération précédente, des tentatives ont été faites pour définir le monde comme un manuel, et réciproquement, le manuel comme un monde. Ce qui nous intéresse ici, ce sont les manuels en tant qu'objets associés à certains processus éducatifs. Ces ouvrages sont porteurs de messages qui sont codés de façon multiple. Dans les manuels, les sens codés d'un domaine de connaissance (les matières qui doivent être enseignées, comme la grammaire latine) sont combinés à ceux de la pédagogie (comment enseigner et apprendre ?). L'essor du capitalisme a favorisé la transmission de ces messages par le biais de la production, de la dis-

(1) La technologie moderne a permis la diffusion interactive. Une prise de conscience inédite du contexte social de la réception a vu le jour aux premiers temps de la diffusion radiophonique, époque à laquelle le couronnement du roi Georges VI n'a pu être diffusé, ses sujets redoutant qu'il parvienne dans les débits de boissons aux oreilles de certains hommes qui n'avaient pas ôté leurs chapeaux.

(2) J. Thompson : *Ideology and modern culture*, Cambridge, Polity, 1990, pp. 122-162.

tribution et de la consommation de produits. Au XIX^e siècle, en Angleterre et aux États-Unis, les manuels devinrent des articles commerciaux à codage multiple dans un contexte social où l'éducation elle-même s'apparentait à un produit de consommation.

I - LES MANUELS EN TANT QUE PRODUITS CULTURELS

On peut retracer le développement de la division du travail et de la spécialisation du marché au travers de l'émergence des diverses catégories de livres. Prenons les "livres scolaires" (*schoolbooks*) et les "manuels" (*textbooks*). Nous pouvons les différencier de la façon suivante : un manuel est un livre conçu pour donner une version pédagogique et didactique d'un certain domaine de connaissance. D'autres livres, certes, peuvent être utilisés à des fins éducatives (par exemple, un recueil de pièces de Shakespeare) mais, dans ce cas, la finalité pédagogique n'est pas primordiale pour les éditeurs. S'il est conçu pour être utilisé dans des séquences éducatives, l'ouvrage se rapproche alors davantage du manuel, mais d'une façon moins centrale et moins constitutive. Nous pouvons prendre comme exemple une édition scolaire de Shakespeare qui comporte des notes écrites destinées à favoriser la compréhension des élèves. Ce type de livres peut être rangé dans la catégorie dite des "livres scolaires".

La distinction entre les manuels et les livres scolaires n'est pas seulement le fruit d'un exercice de définition purement scolastique. C'est le résultat d'un processus historique que l'on peut suivre à travers l'usage des mots. Le terme "livre scolaire" est d'une certaine manière le plus ancien pour définir ce type d'ouvrages. Selon l'*Oxford English Dictionary*, il fit son apparition pour la première fois dans les années 1750, puis son emploi se généralisa à partir de 1770. En réalité, il apparaît dès le XVII^e siècle : nous en avons trouvé l'exemple le plus ancien dans un livre publié en 1683 (1). Il faut en revanche attendre les années 1830 pour voir apparaître le mot "manuel" : l'exemple le plus

(1) Moxon, J. *Mechanick : Exercises on the whole art of printing (1683)*, edited by H. Davis and H. Carter, Oxford, Oxford University Press, 1958, p. 215. Le livre de Moxon est extrait de l'édition originale de l'*Oxford English Dictionary* qui a cependant omis de l'enregistrer comme référence pour le manuel.

ancien que nous connaissions est un *Manuel à l'usage des jeunes écrivains* (*Textbook for young letter-writers*) de 1830 (1). Le terme "livre de textes" (*text book*) est beaucoup plus ancien et s'applique à un texte habituellement rédigé en grec ou en latin et utilisé à des fins pédagogiques (2).

L'avènement du "livre scolaire" au XVIII^e siècle va de pair avec la croissance d'un marché de l'édition qui repose sur le développement des richesses dans une société de plus en plus mercantile (3). L'apparition d'une société urbaine et d'une élite de riches propriétaires fit naître alors des aspirations nouvelles. La motivation principale se traduit par la substitution du capital culturel au capital financier, c'est-à-dire l'appropriation des moyens nécessaires à la garantie d'une certaine considération sociale. À une période où le passage de la rente au capital provoquait la déstabilisation des certitudes morales, l'éducation devint un élément non négligeable de la construction de l'identité (4).

Cette évolution provoqua un intérêt nouveau pour l'enfance. Le "nouveau monde des enfants" constituait un domaine dans lequel le changement et la redéfinition pouvaient s'opérer d'une génération à l'autre. Ce nouveau monde, pour lequel d'aucuns ont pu dire que le capital pouvait être transformé en culture, comportait lui-même une dimension commerciale au travers de la publication de livres destinés

(1) Celui-ci a été publié sous l'anonymat à Brighton et figure au catalogue de la British Library. Après examen, on constate que cet ouvrage contient des exemplaires de lettres, et qu'il constitue donc un "text book" au sens traditionnel du mot. Je remercie Ian Michael de m'avoir signalé cet article.

(2) *Text-book* est un synonyme couramment utilisé pour *textbook*. Le choix de l'un ou l'autre des termes varie selon les maisons d'édition mais un examen approfondi laisse entrevoir une évolution possible, au travers des index et des intitulés, de l'usage de *text book* à *text-book*, puis *textbook*, évolution qui reflète à notre sens l'émergence d'une catégorie et d'un produit spécifiques. Cette évolution peut être rattachée à la période 1880-1920 pour ce qui concerne la consignation des *textbooks* dans les 800 volumes du catalogue de la Bibliothèque publique de recherche de New-York.

(3) N. Mackendrick, J. Brewer et J. Plumb : *The Birth of a Consumer Society : the Commercialization of Eighteenth-Century England*, Londres, Europa, 1982.

(4) Le renouveau des écoles de grammaire de province tombées en désuétude et transformées en collèges privés à l'ère victorienne a été amorcé dans les dernières décennies du XVIII^e siècle. Thomas James à Rugby (1788-1794) et Samuel Butler à Shrewsbury (1798-1836) ont été les artisans de ce renouveau.

aux enfants. C'est un secteur qui se développa rapidement vers le milieu du siècle, comme l'illustre parfaitement la collection de livres publiés par John Newbery, au début des années 1740. Le nouveau monde des enfants fit naître un nouveau monde des livres pour enfants. En fait, le passage de la salle de classe au monde extérieur est aussi celui du manuel au livre scolaire, puis au "livre pour enfant". Cette dernière catégorie est certes protéiforme mais il est possible d'y trouver des livres pédagogiques dont la fonction est de donner aux enfants le goût d'apprendre (1).

Les catégories de livres identifiées ci-dessus ne se différencient pas uniquement par l'usage qui est le leur, mais aussi par les marchés où ils se diffusent. Le rôle du marché de l'édition est particulièrement important dans l'Angleterre du XIXe siècle et les forces de ce marché sont relativement indépendantes de l'État. En fait, l'Angleterre se distingue totalement de la plupart des autres pays car le développement de l'enseignement primaire s'opéra au début du XIXe siècle sans que l'État intervînt. La puissance publique se préoccupa des questions éducatives beaucoup plus tardivement en Angleterre qu'ailleurs (2) : l'enseignement primaire laïc date seulement de 1870, l'enseignement secondaire de 1902. Les systèmes rivaux de l'Église anglicane et de ses concurrents non établis, mis en place dans les années 1810, conduisirent non seulement à des programmes de construction d'écoles, mais aussi à la production de matériel pédagogique soigneusement contrôlé. Il s'agissait essentiellement de diffuser un savoir où la morale tenait une grande place et les cours étaient conçus pour renforcer une vision du monde religieuse et morale (3). Au même moment, la persistance d'un rationalisme des Lumières associé à l'influence des Révolutions

(1) J. Plumb : « The new world of children », in N. Mackendrick, J. Brewer et J. Plumb : *The Birth of a Consumer Society... op. cit.* ; K. Drotner : *English children and their Magazines, 1751-1945*, New Haven, Yale University Press, 1988.

(2) F. Ringer : *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington, Indiana University Press, 1979 ; A. Green : *Education and state formation. The rise of education systems in England, France and the USA*, Londres, Mc Millan, 1990.

(3) J. Goldstrom : *The Social Content of Education 1808-1870. A study of the working class school reader in England and Ireland*, Dublin, Irish University Press, 1972.

française et américaine militait pour la production d'un manuel scolaire différent à l'intention des lecteurs issus du monde paysan et d'une classe ouvrière en pleine expansion. L'ouvrage de William Cobbett, *A Grammar of the English Language, in a series of letters*, daté de 1818 et « conçu spécialement pour l'usage des soldats, marins, apprentis et paysans » en est un exemple. Ce livre fut écrit pour assurer aux classes populaires la maîtrise de la langue parlée et écrite qui les aiderait à défendre leurs droits à une position dans la société (1). Après la disparition de cette impulsion radicale qui suivit la défaite du Chartisme à la fin des années 1840, George Holyoake succéda à Cobett et écrivit des grammaires pratiques de l'anglais à l'usage du peuple, pensant que la grammaire était aussi nécessaire à la démocratie que la *Magna Carta* (2).

Le développement du manuel en tant que livre à part entière date des années 1830, décennie au cours de laquelle le mot "manuel" fait d'ailleurs son apparition. La différence fondamentale entre le manuel et son prédécesseur, le livre de textes, réside dans le fait que le premier est à la fois le texte et l'enseignant. Cette évolution se fait jour au début du XIXe siècle quand l'apparition de lecteurs issus de la classe ouvrière coïncida pratiquement avec le développement d'une technologie – les presses rotatives – qui permettait d'éditer des livres et des journaux bon marché (3). On peut suivre le développement de la production des manuels à travers la collection des publications annuelles du *Publishers' circular*, source d'information coopérative pour le commerce, fondé en 1837. La première liste de livres conçus pour l'école

(1) Cobbett ne s'insère pas facilement dans le courant académique de l'histoire de la linguistique, c'est pourquoi les linguistes ne lui ont accordé que peu d'attention. Voir O. Smith : *The Politics of language 1791-1819*, Oxford, Oxford University Press, 1984, pp. 239-248 et C. Stray : *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Aberdeen, Aberdeen University Press, 1993 (sous presse).

(2) Cette opinion est formulée par G. Holyoake : *Practical Grammar intended for those who have little for study*, s.l., 1847, p. 9. Les grammaires qui n'ont été que brièvement mentionnées dans C. Stray : « Paradigms of Social Orders : the Politics of Latin Grammar in Nineteenth-Century England », *Henry Sweet Society Newsletter*, 1989, 13, pp. 12-23, n'ont donné lieu à aucun commentaire écrit.

(3) L'analyse d'Altick relative aux nouvelles catégories de lecteurs fait encore autorité aujourd'hui ; R. Altick : *The English Common Reader. A social history of the mass reading public, 1800-1900*, Chicago, Chicago University Press, 1957.

apparut l'année suivante sous la forme d'une publicité de la société Longmans. En 1840, ce secteur s'était développé si rapidement que la *Publishers' circular* consacra chaque année deux publications à ce type d'ouvrages. Au même moment, l'expansion des écoles privées réservées à l'élite (les *public schools*) donnait une image plus respectable du marché de ces livres, de même qu'à un niveau moindre la multiplication des examens (1). Ces derniers, tenus sous les auspices des universités d'Oxford et de Cambridge, firent leur apparition dans les années 1850, puis d'autres types d'examen furent organisés pour les écoles secondaires à partir de 1870. Ainsi, vers la fin du XIX^e siècle, le manuel représentait-il un secteur capital de l'industrie du livre. Sa production n'était pas prestigieuse mais les livres grand public ou inscrits au programme rapportaient des bénéfices réguliers. Dans les années 1850, par exemple, les bénéfices des Presses universitaires d'Oxford reposèrent essentiellement sur la vente de deux ouvrages : le dictionnaire grec de Liddell et Scott et la grammaire grecque de Wordsworth (2). De même, la société Longmans tirait des bénéfices considérables des ventes de plus en plus nombreuses des grammaires latines qu'avait rédigées le directeur de l'école de Shrewsbury, Benjamin Kennedy. Nous reparlerons de Kennedy et de ses livres un peu plus loin.

II – CULTURE ET PRODUIT : L'AUTORITÉ DU MANUEL ET SES ORIGINES

Le manuel est un produit culturel composite qui donne d'un savoir reconnu une version pédagogique rigoureuse. Nous le qualifions de composite parce qu'il est hybride (comme on l'a dit plus haut, il est codé de façons multiples), et se trouve au carrefour de la culture, de la

(1) Le développement de l'école privée était lié à l'émergence d'une conscience de classe, aux progrès des transports, notamment du chemin de fer, et à la volonté croissante des parents de voir leurs enfants aller à l'école plutôt que de rester à la maison.

(2) Le poids économique des manuels scolaires dans la publication en général persiste. Comme la plupart des éditeurs qui diffusent des ouvrages pédagogiques, la maison d'édition moderne Cambridge University Press s'appuie essentiellement sur le succès de ses manuels, cf. D. Mc Kitterick : «Textbook printing at Cambridge», *Paradigm*, n° 7, pp. 1-6.

pédagogie, de l'édition et de la société. Cela peut aider à comprendre pourquoi l'on s'est peu intéressé jusqu'à ces dernières années à son histoire. C'est aussi, selon nous, ce qui le rend tellement passionnant.

Si nous considérons les domaines dans lesquels est impliqué le manuel, nous pouvons retracer son historique depuis sa conception, en passant par l'impression et la publication, jusqu'à sa distribution et sa consommation. Ces étapes successives inspirent certaines réflexions intéressantes. Les manuels, par exemple, sont généralement des livres dont les utilisateurs ne sont pas les acheteurs. Très souvent, les livres sont non seulement imposés aux élèves par leurs professeurs mais encore imposés en amont aux enseignants par leurs supérieurs ou par l'État. Cet historique, qui va de la production à la consommation, met l'accent sur une évidence trop souvent négligée : le manuel est un produit destiné à la vente. Si l'on ne considère en effet que sa fonction éducative, on risque de passer à côté de l'interpénétration de l'économie et de la société qui accompagne le processus d'une transmission culturelle définie. En Angleterre, l'essor de la publication des manuels dans les années 1830 en tant que domaine distinct et organisé a entraîné toutes les conséquences qu'on peut attendre du développement d'une économie capitaliste avancée. Les marchés furent contrôlés, les prix cassés pour éliminer la concurrence et la différenciation marginale fut très recherchée. Dès 1840, certains avaient déjà fait fortune en écrivant des manuels. Parmi les grands classiques, l'exemple le plus surprenant fut celui de Thomas Kerchever Arnold, auteur d'un livre sur la composition de la prose latine, toujours utilisé dans une version revue par G.G. Bradley (*Bradley's Arnold*). Avec l'*Introduction au latin* de Kennedy, ce livre a constitué une référence pour l'élite intellectuelle bien au-delà du début du XXe siècle. Arnold a produit des douzaines d'ouvrages, dont un grand nombre furent soit des traductions illicites de livres allemands, soit des assemblages de textes provenant de différentes sources. Dans les années 1840, avec Arnold et ses confrères, on découvre un autre aspect prévisible du capitalisme de production et de marché : le plagiat. À partir de cette période, le manuel, tout comme le livre, fut perçu comme une denrée commerciale, propriété de son auteur (1) ; aussi cette décennie fut-elle marquée par une série de contro-

(1) N. Feltes : *Modes of production of Victorian Novels*, Chicago, Chicago University Press, 1986, pp. 7-8.

verses dans lesquelles les auteurs s'accusaient mutuellement de plagiat puis s'efforçaient de faire rétablir leurs droits.

Quand l'édition des manuels constitua un secteur bien distinct de l'industrie du livre, la transmission de la culture se lia intimement à la production, la distribution et la consommation des livres. Au sein du secteur économique croissant que représentait l'édition des manuels, ces livres constituèrent des denrées complexes et codées. Les caractéristiques des manuels résultent en effet de la convergence de codes distincts : conceptions du langage, de la pédagogie, de l'enfance, de la présentation grâce à la mise en page et aux variations de la typographie (1).

Associer, au sein d'une société capitaliste, les domaines culturel et économique complique naturellement l'analyse de "l'autorité du manuel", qui peut provenir de multiples causes. Le manuel peut être imposé aux professeurs et aux élèves par un ordre institutionnel ; dans ce cas, il sera bien entendu utilisé avec le risque que l'on en abuse ou que l'on en fasse mauvais usage, notamment dans les salles de classe. Il peut aussi être rédigé par un érudit spécialisé en la matière. Cette autorité peut encore provenir de la solide réputation pédagogique de l'auteur ; ses livres promettent alors d'être de bons outils éducatifs pour l'enseignant, à défaut de n'être que des ouvrages de réflexion.

Le contraste entre l'autorité intellectuelle et pédagogique produit une tension structurelle intéressante qui se manifeste souvent dans la mesure où, dans les manuels, les notions de structure ou d'ordre logique d'un domaine intellectuel contredisent notre perception de la progression idéale de l'apprentissage. Celle qui s'impose logiquement dans un domaine précis peut être trop complexe pour un débutant, aussi la difficulté d'un problème dépend-elle de la relation qui s'établit en-

(1) Voir P. Bourdieu et J.C. Passeron : *La Reproduction.*, Paris, Éditions de Minuit, 1970 et P. Bourdieu : *La Distinction*, Paris, Éditions de Minuit, 1979, pour les développements sur la notion de capital culturel comme ressource sociale conditionnant l'accès aux biens culturels. L'importance du rôle des pré-dispositions est soulignée dans ce dernier livre ainsi que dans la revue *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (1975). La transformation de la culture en une marchandise et le codage des messages sont discutés par J. Thompson : *Ideology and modern culture...*, *op. cit.*, pp. 162-192. La relation de la présentation et du contenu à la production idéologique est examinée par R. Hodge et G. Kress : *Social Semiotics*, Cambridge, Polity, 1988 et par G. Kress et T. Van Leeuwen : *Reading Images*, Deakin University Press, 1990.

tre le professeur et le manuel. Certains professeurs et certains élèves suivront aveuglément l'ouvrage, d'autres s'en serviront plutôt comme d'un outil de référence. Des manuels rédigés au XIXe siècle illustrent cette confusion du rôle des livres éducatifs : la conception de l'enfance a changé et il ne s'agit plus désormais d'apprendre ces manuels par coeur mais plutôt de les consulter intelligemment. Les titres des ouvrages reflètent ces évolutions. Par exemple, dans les années 1830, apparaissent en Angleterre et aux États-Unis des manuels dont le titre contient des qualificatifs comme "progressif" ou "inductif" (le premier livre de Kennedy, publié en 1844, s'intitulait *Progressive Latin Grammar*) (1). L'idée "romantique" d'un développement continu, d'un apprentissage progressif, commençait à prendre de l'importance. Les livres destinés à des autodidactes, tels les lecteurs de la classe ouvrière qui aspiraient à une vie meilleure, apportèrent également leur contribution à l'essor de ce marché. Les nouvelles tendances encouragèrent la publication des livres qui offraient le savoir à tous, guidant le lecteur pas à pas, grâce à des cours progressifs et bien organisés. Mais de tels livres se transformèrent vite en manuels de vulgarisation et en biens de consommation plus séduisants qu'efficaces. Dans le cas de l'autodidacte de la classe ouvrière, le consommateur et l'élève ne faisaient qu'un, de même que l'enseignant et le livre ne font qu'un (2).

Une autre tension culturelle liée à la relation entre le livre et l'élève est celle qui existe entre son autorité et son statut. Le manuel et l'enseignant ont en commun cette disjonction qui existe entre l'autorité du message et le statut de son environnement. Dans son livre *Schoolteacher*, Dan Lortie parle des relations entre les professeurs et les prêtres, à une époque où l'enseignement n'était pas encore reconnu comme une profession à part entière. Le professeur avait pour fonction de transmettre le message divin mais il fut par la suite remplacé par le

(1) La publicité figurant au dos de certains des manuels de T.K. Arnold recense ses publications dans un ordre "progressif", indiquant comment elles peuvent être utilisées pour former la matière d'un "cours".

(2) Il est arrivé que le professeur aille jusqu'à sympathiser avec l'élève/lecteur au point de critiquer le manque de clarté du matériel utilisé : « au singulier (du nom latin) deux terminaisons de cas sont identiques – à savoir le nominatif et le locatif... ceci est sans aucun doute une imperfection de la langue » voir J. Beard : « Lesson in Latin – N° IV », *The Popular Educator*, vol. 1, Londres, Cassell, 1852, p. 69.

ministre de Dieu. Lortie résume cet état de fait en qualifiant l'autorité du professeur de "spéciale mais restreinte" (1). De la même façon, les manuels transmettent des messages importants mais à un niveau inférieur. Ils s'adressent essentiellement à des enfants, ce qui leur donne un statut différent. Les manuels sont les outils serviles de puissants processus de transmission, les voies communes par lesquelles ils transitent. Willard Waller, dans son grand classique sur la sociologie de l'apprentissage, note brièvement que « l'enseignement instruit les professeurs » (*teaching teacherises teachers*). Travailler de façon peu originale et répétitive conduit inévitablement à un état d'esprit routinier. *Mutatis mutandis*, c'est ce que l'on pourrait dire des manuels. Ne nous étonnons donc pas qu'ils aient été si rarement pris au sérieux.

Cette contradiction entre le message et le milieu peut être observée dans des contextes différents où intervient également une autorité. Les agents de police, par exemple, ont le droit d'arrêter leurs concitoyens et représentent le monopole d'État d'une violence légitime : cependant, en tant qu'individus, ce sont probablement des hommes issus de la classe populaire dont les intérêts sociaux sont en désaccord avec la fonction qu'ils occupent. L'ironie ambivalente d'une confrontation entre les agents de police d'origine modeste et les citoyens de classes moyennes ressemble au mélange d'émotions que l'on éprouve en retrouvant nos livres d'école : un mélange de peur, d'aversion et une sorte de mépris affectueux né de l'intimité et de l'ennui partagés. Ces livres représentaient pour les élèves l'abus d'autorité des adultes et pourtant, ils faisaient partie de leur scolarité qui était alors plutôt passive. Mais ils pouvaient surmonter les difficultés qu'ils présentaient grâce à l'apprentissage, les personnaliser et se les approprier en tant qu'objets physiques. À partir de là, ils peuvent être codés et décodés à l'infini. Ainsi, un des livres de Kennedy, *Shorter Latin Primer* est souvent devenu *Shortbread Eating Primer* entre les mains des élèves, dans un processus de décodage qui représente une forme d'appropriation symbolique.

(1) D. Lortie : *Schoolteacher. A sociological study*, Chicago, Chicago University Press, 1975, pp. 10-13.

III – LE ROMANTISME ET CE QUE L'ON RETIENT DU MANUEL

Si les consommateurs, en s'appropriant leurs manuels, exercent une sorte de pouvoir symbolique, quelle est l'autorité de l'auteur ? Il est de nouveau utile de considérer l'usage des mots, qu'il s'agisse de manuels ou de livres scolaires. Sur un plan étymologique, "autorité" vient du latin *augeo*, faire naître quelque chose. Là est le pouvoir ultime, celui que l'on attribue aux dieux uniquement, le pouvoir de créer ce qui n'existait pas auparavant (1). Ce fut précisément au moment où les livres scolaires devinrent courants et que les manuels firent leur apparition, entre 1750 et 1840, que le contexte économique de la production du livre, de l'art et de l'architecture connut des changements significatifs. Le mécénat laissa place à des opérations de marché capitalistes et de nombreux artistes souffrirent de cette transition – dont Mozart. Le développement de l'idéologie d'une créativité romantique faisait partie de ce processus : elle présentait l'ensemble des qualités nécessaires à l'esprit créatif pour le rendre autonome vis-à-vis des pressions et de la demande du consommateur (2).

L'idéologie romantique a exalté le rôle de l'auteur en qui elle a vu un créateur. Pour elle, être "original" ne signifiait pas "revenir au point de départ" mais "prendre un nouveau départ". L'intention de l'auteur et l'écriture imaginative ont acquis une *aura* culturelle qui s'opposait absolument à la routine répétitive et à la reproduction mécanique. Ce n'est que depuis une génération que nous commençons à nous remettre de cette idéologie romantique. Il est aujourd'hui évident que la transcendance intemporelle imputée au génie créatif est un mythe, historiquement daté, qui a empêché de voir l'ancrage social de la création littéraire et d'analyser la façon dont celle-ci a pu concourir à la reproduction des hiérarchies, ou à leur légitimation (3).

(1) E. Benveniste : *Indo-European Language and Society*, Londres, Faber, 1973, pp. 421-423.

(2) L'idéologie des "dispositions innées" relègue l'artiste dans un rôle de spécialiste dans la division du travail ; voir R. Williams : *Culture and Society*, Londres, Chatto and Windus, 1961.

(3) Sur le romantisme et son contexte, voir K. Siskin : *The Historicity of Romantic*

Dans la perspective idéologique du romantisme, le manuel devient résiduel : il est routinier, sans originalité et il favorise l'uniformité et la répétition. Vers la fin du XIXe siècle, cette opinion fut renforcée par une hostilité envers les écoles primaires publiques peu prestigieuses – les *Board schools* – considérées comme des lieux routiniers et répétitifs que les parents ambitieux issus de la petite bourgeoisie essayaient d'éviter (1). Dans les années 1890 apparut l'esthétisme, forme atténuée du romantisme, où la moralité, pour parler crûment, était définie comme une manière d'écrire. Et, sous l'influence du mouvement *Morris's Arts and Craft*, l'intérêt pour le livre en tant que *Gesamtkunstwerk* s'intensifia. La typographie, la reliure et le papier prirent alors une grande importance : on avait davantage tendance à contempler les beaux livres qu'à les lire (2). À cette même période, le *Net Book Agreement* mit un terme à la polémique qui avait éclaté au sein de l'industrie éditoriale britannique à propos des remises accordées aux libraires. Cet accord assurait le contrôle de la concurrence en permettant aux éditeurs de fixer eux-mêmes leurs prix. Dans le même temps, il instaurait une catégorie de livres dont les prix pouvaient être réduits.

Discourse, Oxford, Oxford University Press, 1988. Sur les auteurs et les autorités compétentes voir P. Parrinder : *Authors and authority. A Study of English Literary Criticism and its Relation to Culture, 1759-1900*, Londres, Routledge, 1977. Sur le lien entre l'individualisme romantique et la reproduction sociale voir V. Walkerdine : « Developmental psychology and the child-centred pedagogy » in J. Henriques et alii (ed.) : *Changing the Subject : Psychology, Social Regulation and Subjectivity*, Londres, Methuen, 1984, pp. 153-202. La relation idéologique entre les origines et les autorités est explorée par E. Said : *Beginnings : Intention and method*, New York, Basic Books, 1975.

(1) Cette attitude est également perceptible dans l'affaire de la circulaire Holmes en 1910 : une note officieuse émanant du ministère de l'Éducation signalait que les inspecteurs d'école locaux étaient accusés d'avoir un goût prononcé pour la routine. Au sein du ministère, ses propres inspecteurs, recrutés pour la plupart à Oxford, Cambridge et dans les internats pour élites, étaient considérés comme affranchis des questions matérielles et libres de préjugés.

(2) T. Higginson : *Atlantic Essays*, Boston, Osgood, 1871, p. 29 affirme qu'un « livre sans art n'est rien d'autre qu'un produit », ignorant ainsi, ou feignant d'ignorer que "l'art" est lui-même un produit. Sur les livres que William Morris a publiés dans sa propre maison d'édition Kelmscott Press, voir les remarques de R. Mc Lean : *Victorian Book Design and Colour Printing*, Londres, Faber, 1972, pp. 166-167 qui se demande si les lecteurs de Morris parviennent parfois au-delà de la première page.

Ces livres étaient vendus en vrac directement aux clients et, dans cette catégorie, les manuels occupaient une place importante. Ce fut une étape essentielle dans la différenciation entre les manuels et les autres livres.

Une telle distinction existait déjà pour les bibliothèques. Au XIXe siècle, en Angleterre, plusieurs bibliothèques jouissaient d'une espèce de dépôt légal : elles avaient le droit de recevoir un exemplaire de chaque livre publié. Ce droit s'exerçait à différents niveaux ; cependant, si un bibliothécaire acceptait un livre, celui-ci n'apparaissait pas forcément sur le catalogue (1). Nous sommes parfois certains que ces livres étaient automatiquement mis en dépôt dans les bibliothèques et gardés en prévision de la demande d'un lecteur. Il serait peut-être plus vraisemblable d'avancer que les grandes bibliothèques universitaires possèdent deux sortes d'ouvrages : ceux dont le contenu sérieux et académique est indéniable ; et ceux que l'ancienneté, la reliure ou le contenu rendent acceptables en tant qu'objets d'étude sérieux. En d'autres mots, les livres sur le monde et ceux qui sont le monde, c'est-à-dire sur lesquels d'autres livres peuvent être également écrits. En termes conventionnels, les manuels n'appartiennent à aucune de ces catégories. Leur présence dans les bibliothèques de nombreux collèges et universités provient surtout de legs. Il apparaît donc très difficile d'étudier l'histoire du manuel en comparant ses éditions successives. Comme pour les grammaires de Kennedy, les différentes éditions peuvent représenter les étapes d'une longue bataille entre un auteur et ses critiques. Mais il est parfois plus difficile de se documenter sur ce processus pour des livres du XIXe et du XXe siècle que pour des ouvrages du XVe et du XVIe siècle. Les livres anciens attirent les antiquaires qui en recensent fidèlement les éditions et peuvent en décrire en détail

(1) Dans la bibliothèque du Trinity College à Dublin, par exemple, les manuels et les romans de lecture facile étaient reçus, stockés et recensés mais tenus à l'écart du stock principal et non enregistrés au catalogue. Voir C. Benson : « Nineteenth Century Booktrade History : Sources in the Library of Trinity College Dublin », *Nineteenth Short Title Catalogue Newsletter*, 7 mars 1991. De même, le catalogue de la bibliothèque de l'université de Cambridge comporte deux séries : la série principale qui gère environ 1200 livres de référence et la série annexe concernant 538 volumes de "livres non destinés à un usage académique".

l'histoire. Très peu d'œuvres modernes similaires attirent autant l'attention.

En réaction contre le romantisme s'est manifesté un nouvel intérêt pour le manuel scolaire ; il s'est propagé rapidement à la même époque dans plusieurs pays. Les raisons qui nous ont poussé à étudier le XIX^e siècle sont maintenant évidentes. C'est au cours de cette période que le manuel apparaît dans sa forme la plus moderne, celle d'un produit spécialisé et manufacturé. Ses antécédents sont certainement perceptibles au XII^e siècle, à l'époque où l'Église développait son infrastructure pour combattre l'expansion de l'hérésie. C'est à cette époque que l'on trouve en effet l'émergence des traits caractéristiques propres au livre comme les paragraphes et les index (1). En d'autres termes, les pressions institutionnelles sur l'enseignement organisé et la volonté d'uniformisation produisent les changements systématiques qui auraient pu affecter les outils pédagogiques. Comme le fait remarquer Knowles (2), la popularité des *Sententiae* de Pierre le Lombard (c. 1150) s'explique par la nécessité de disposer d'un récapitulatif concis de l'enseignement religieux pour un nombre toujours plus important d'étudiants et des systèmes éducatifs de plus en plus institutionnalisés. À la même époque, nous assistons également à la naissance de la "classe" comme catégorie institutionnelle. De même, plus tard, sous la Réforme, apparaît la notion de programme d'études (3). Certaines de ces pressions institutionnelles et systématiques sont évidentes dans l'exemple que nous allons maintenant étudier.

(1) Sur l'indexation, voir par exemple R. Rouse et M. Rouse : « "Statim invenire" : Schools, preachers and the New Attitudes to the Page », in R. Benson et G. Constable (ed.) : *Renaissance and Renewal in the 12th Century*, Oxford, Oxford University Press, 1982, pp. 201-228. L'angle d'approche est inspiré de Foucault dans K. Hoskin et R. Macve : « Accounting and the Examination : a Genealogy of Disciplinary Power » *Accounting, Organisation and Society*, 1986, 11-2.

(2) D. Knowles : *The Evolution of Medieval Thought*, Londres, Longmans, 1962, pp. 182-183. Knowles mentionne comme parallèles contemporains *Primer* de Kennedy et *Golden Treasury* de Palgrave daté de 1961, livre qui mériterait plus d'attention qu'il n'en a reçu jusqu'à présent.

(3) Sur le "curriculum", voir D. Hamilton : *Towards a theory of Schooling*, Londres, Falmer, 1989, pp. 35-55.

IV – LES GRAMMAIRES LATINES AU XIX^e SIÈCLE EN ANGLETERRE

En ce qui concerne l'intervention tardive et limitée de l'État en Angleterre, on constatera non sans ironie que l'histoire des grammaires latines fut marquée par les débuts de la centralisation (1). Au XVI^e siècle, sous la politique de contrôle centralisé des Tudor, la grammaire écrite par Lily, Colet et leurs collègues pour l'école St Paul fut déclarée, par ordre royal, seul livre autorisé à être utilisé dans ce domaine. Ce règlement a été maintenu par les souverains successifs et le livre est devenu célèbre sous le nom de *Royal* ou *Common Grammar*. Il fut publié jusqu'à la fin du XVIII^e siècle à raison de trois éditions par an en moyenne.

Vers le milieu du XVIII^e siècle, une version de ce livre avait été publiée pour Eton, école qui allait ensuite surpasser Westminster en devenant l'établissement scolaire le plus prestigieux d'Angleterre. Ce livre, appelé communément *Eton Latin Grammar*, était utilisé dans les petites écoles pour symboliser leurs prétentions sociales et, en 1800, on se l'était approprié un peu partout dans le Royaume Uni (2). Cependant, au début du XIX^e siècle, son autorité fut contestée sur plusieurs points. On l'accusait d'être pédagogiquement inadapté. Conçu pour un programme d'études où des garçons de onze ans consacraient tout leur temps à apprendre la grammaire latine, ce livre aurait eu sa place à l'époque où le latin était encore la langue parlée car l'ouvrage était entièrement rédigé en latin. Le débutant se trouvait ainsi confronté dès le départ à des explications et à des règles en latin, ce qui rendait le sujet encore plus difficile. La linguistique lui porta un second coup. La nouvelle philologie comparative, développée par Rask au Danemark et Bopp et Grimm en Allemagne, entraîna la découverte et la création

(1) Cette question dépasse le cadre de notre propos. Pour résumer, c'est la stabilité d'une société au pouvoir centralisateur, non soumise à des pressions externes, qui explique l'absence d'intervention centrale. Voir P. Anderson : *Lineages of the Absolutist State*, Londres, New Left Books, 1974, pp. 113-142.

(2) Il s'intitule *A short Introduction to the Latin Tongue*, Eton, J. Pote, 1758. Il témoigne de la rareté de cette catégorie de livres dont on pense qu'il ne subsiste que trois exemplaires (à l'université de Manchester, à l'University College de Londres et à l'université de l'Illinois).

d'une grammaire rationnelle. Les règles qui sous-tendaient la structure des langues furent identifiées et établies dans un schéma ordonné en comparant les formes différentes à l'intérieur d'une même famille indo-européenne. À partir de là, la grammaire d'Eton apparut rapidement comme un ouvrage dépassé comportant même souvent des erreurs. Finalement, Cobbett et d'autres linguistes ou hommes politiques radicaux lancèrent une offensive contre l'alliance de l'apprentissage classique et de l'oppression sociale que cette grammaire symbolisait à leurs yeux (1).

La philologie, fondée en Angleterre vers le milieu du XIX^e siècle, prétendait étudier les lois d'un domaine linguistique bien distinct de ce monde social contesté où coexistaient la hiérarchie et la rébellion. Il est cependant important de souligner que cette autonomie était également politique car, en 1900, elle était devenue le symbole des revendications professionnelles des linguistes. La description "scientifique" d'un "anglais standard" faisait de l'ombre au langage plus érudit prescrit par les linguistes. Cependant, la religion se servit de l'autonomie du langage pour lutter contre la laïcité et le matérialisme du Siècle des Lumières qui cherchait à faire du langage un reflet du monde (2).

Ce rappel est nécessaire si nous voulons comprendre la nature de certaines grammaires utilisées vers le milieu du XIX^e siècle. La grammaire latine la plus répandue dans les années 1840 et 1850 fut écrite par Christopher Wordsworth, directeur de Harrow et neveu du poète Wordsworth. Inspirée de la grammaire d'Eton, elle avait été modérément révisée à la lumière de la nouvelle philologie. Elle était écrite en latin et, au cours de discussions avec son éditeur, Wordsworth avait insisté pour que même la publicité du livre fût en latin. Wordsworth et son frère Charles, qui écrivit une grammaire grecque analogue, dirigèrent une campagne de normalisation pour défendre la religion établie.

(1) Ces contextes idéologiques sont discutés dans C. Stray : « Paradigms of Social Order... », *op. cit.*

(2) Sur le "standard English" (l'anglais des gens cultivés), voir T. Crowley : *The Politics of Discourse*, Londres, Mc Millan, 1989 ; sur la modification de la relation de la philologie à la religion, voir L. Dowling : *Language and Decadence in the Victorian Fin de Siècle*, Princeton, Princeton University Press, 1986. Pour une appréciation critique de la langue en tant que "domaine autonome", voir J. Newmeyer : *The Politics of Linguistics*, Chicago, Chicago University Press, 1986.

Les deux frères étaient persuadés que l'uniformité de la grammaire conduirait à l'uniformité de la religion comme la philologie, la science des mots, offrait la clé du royaume de Dieu. Parvenir à une bonne compréhension du latin et du grec permettait de maîtriser les langues de la Bible : ils pensaient ainsi qu'une version normalisée de ces langues favoriserait l'uniformité religieuse.

Nombreux étaient ceux qui ne partageaient pas les opinions de Wordsworth en matière de religion mais qui ressentaient le besoin d'avoir une grammaire normalisée. Dans les années 1830, tandis que des hommes comme Arnold de Rugby réformaient les anciennes pensions, un système d'éducation élitiste apparut en Angleterre, système dont l'expansion était facilitée par le nouveau réseau de chemins de fer. Une formation linguistique en latin et en grec dominait le programme d'études de ces écoles. Tandis qu'un réseau d'écoles préparatoires était organisé pour envoyer les garçons en pensions, le manque de grammaires normalisées apparut comme un obstacle à un enseignement efficace, essentiellement parce que les règles et les explications différaient considérablement d'un ouvrage à l'autre. L'autorité atténuée de la grammaire d'Eton laissa place à une sorte d'anarchie, qui fut renforcée par la tendance des écoles indépendantes à investir dans leurs propres grammaires pour conforter leur statut.

Ainsi, les années 1840 connurent un curieux mélange de pressions. Les collèges privés se constituaient en un groupe sciemment homogène et, pourtant, leur forte solidarité engendrait des rivalités car ces écoles se disputaient le même genre d'élèves. Les échanges entre écoles poussaient à la normalisation des manuels, mais plusieurs livres pouvaient servir de référence ; aussi leurs auteurs et éditeurs s'élevèrent-ils les uns contre les autres en raison de l'enjeu financier. L'attitude d'Eton, qui demeurait toujours l'école la plus prestigieuse du pays, constitua un obstacle majeur au choix de la grammaire grecque de Charles Wordsworth. Une grammaire dont on ne se servait pas à Eton ne pouvait être considérée comme un modèle de référence et Eton ne voulait pas utiliser un livre qui n'aurait pas été écrit dans son établissement. Aussi le déclin de la réputation de la grammaire d'Eton devint-il un sujet tabou. Les années passant, Eton finit par se laisser convaincre et le livre de Wordsworth devint la grammaire grecque utilisée dans l'école.

Christopher, le frère de Charles, semble avoir connu moins de difficultés pour faire accepter sa grammaire latine dans les collèges privés. Pendant vingt-cinq ans, elle occupa la première place sur le marché. Cependant, en 1866, ses ventes s'effondrèrent brusquement en raison du succès d'un livre concurrent qui, écrit par Benjamin Kennedy de l'école de Shrewsbury, avait été choisi comme modèle de référence pour une nouvelle grammaire. Ce fut la conséquence indirecte de l'intervention de l'État. Une Commission royale avait en effet été établie en 1861 pour rechercher les neuf meilleurs collèges privés (connus en l'occurrence sous l'appellation d'écoles Clarendon du nom du président de la Commission, Lord Clarendon) (1). Les membres de cette Commission demandèrent que l'on préparât des grammaires latines et grecques normalisées pour les neuf écoles et leurs professeurs choisirent le livre latin de Kennedy comme modèle de référence. Les garçons de onze à seize ans devaient utiliser ce *Primer* et les élèves des classes supérieures une grammaire plus complète indiquée par Kennedy. Des versions préliminaires du *Primer* circulèrent dans les écoles pour être testées et les critiques qui en résultèrent entraînèrent d'importants remaniements. Cependant, à sa publication en 1866, il se heurta à une opposition générale (2).

On lui reprochait surtout d'être trop difficile pour les élèves. Le *Primer* était en fait destiné à « tous les collèges privés sauf les meilleurs ». Lors de sa publication, Kennedy travaillait déjà sur une

(1) Voir C. Shroobree : *Public schools and private education. The Clarendon Commission, 1861-1864, and the Public Schools Acts*, Manchester, Manchester University Press, 1988, qui démontre que cette "intervention de l'État" était en fait organisée par les anciens élèves d'Eton soucieux de rendre transparente la gestion de leur collège d'origine sans en modifier le programme scolaire. Les édits du Parlement correspondants ont été remaniés à la Chambre des Lords afin de prévenir toute discussion gênante.

(2) Il suffit pour s'en convaincre de se reporter à la rubrique courrier du *Times*, de septembre à novembre 1866. Nous avons pu consulter, grâce à l'amabilité de Nicholas Poole-Wilson de Bernard Quaritch Ltd, un album qui contient toutes les lettres qui ont été recueillies à l'époque. Nous espérons parvenir à éditer cette correspondance dans la série *Textbook studies*, publiée par le Textbook Colloquium. L'accueil réservé au livre de Kennedy et à son histoire est discutée dans J. Roche : « The great Latin Primer question », *British Journal of Educational Studies*, 1969, 17, pp. 281-285 (inexacte et basée presque exclusivement sur une source unique) et dans C. Stray : « Paradigms of Social Order... », *op. cit.*

collection de livres élémentaires pour les élèves plus jeunes, mais cela n'avait pas été annoncé à la sortie du livre. La plus violente critique concernait la terminologie scolastique introduite par Kennedy ; elle était si complexe qu'il avait dû ajouter un glossaire à l'ouvrage pour l'expliquer. Le plus bel exemple de cette complexité est le terme *conjugaison périphrastique*, emprunté au grammairien allemand K.-F. Becker (1). Dans le glossaire qui accompagne son ouvrage, Kennedy explique que "périphrastique" a pour origine un verbe grec signifiant "parler de manière détournée", expression qui ne s'applique que trop bien au propre texte de Kennedy. On trouve dans la même page de ce glossaire son opinion sur la prédication. Ce fut un autre sujet de désaccord et les analyses contradictoires des logiciens et des grammairiens entraînèrent une belle confusion que l'utilisation du *Primer* ne fit qu'exacerber.

On reprocha également à ce livre de ne pas refléter les progrès récents de la philologie. La formation classique de Kennedy remontait aux années 1820, avant l'introduction à Oxford et Cambridge de la nouvelle philologie, et il semblerait qu'il en ait très peu parlé dans ses écrits. Mais les plus vives critiques envers l'ouvrage concernaient l'insuffisance de doctrine linguistique. Les professeurs les plus virulents étaient les libéraux qui avaient constaté que l'opinion publique était de leur côté vers le début des années 1860 et qui considéraient la terminologie scolastique à laquelle recourait Kennedy et le fait que son ouvrage fût imposé par les directeurs d'école, comme un retour vers l'autoritarisme et la déraison. À cette époque, le personnel enseignant des collèges privés et celui des universités les plus anciennes étaient étroitement liés et, en l'absence d'une structure de carrière académique développée, de nombreux étudiants qui avaient obtenu leurs diplômes dans ces collèges, allèrent enseigner dans des écoles privées. Ce furent

(1) Le système schématique de Becker concernant l'analyse de la clause grammaticale a été popularisé par le philosophe et inspecteur d'écoles J. D. Morell, dont l'ouvrage intitulé *Analysis of sentences explained and systematised after the plan of Becker's German Grammar*, Londres, Theobald, 1852, comportait déjà au moins neuf éditions vers 1858. Voir I. Michael : *The Teaching of English*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, pp. 370-371 et p. 521.

ces professeurs érudits, dont les opinions étaient généralement libérales et réformistes, qui menèrent l'offensive contre le *Primer* (1).

Si le corps enseignant de Clarendon n'appréciait pas que ce livre leur fût imposé, d'autres professeurs s'en méfiaient dans la mesure où, comme les écoles Clarendon l'avaient adopté, ils seraient presque obligés de faire de même. Cette attitude est à replacer dans le contexte politique et idéologique de l'époque : au moment où se propageait la peur de l'expansion militaire prussienne et où s'accroissait l'isolement de l'Angleterre face au continent, se répandait une idéologie qui prônait la supériorité de la nation britannique et soulignait l'importance de la liberté et de l'indépendance (2). Si l'opinion commune affirmait que les Britanniques ne « seraient jamais esclaves », comme le stipule la *Rule Britannia*, comment les enseignants de ce pays pouvaient-ils accepter qu'un tel livre leur fût imposé ?

Ces protestations restèrent cependant vaines et la grammaire intitulée *Public School Latin Primer* fut introduite dans les neuf meilleures écoles. La page de garde de l'édition de 1883, à l'exception de la date, reste identique à la première version. Le titre est peu courant car il fait directement référence à une catégorie d'école. Il suggère que l'usage de cette grammaire devait s'étendre à toutes les écoles privées anglaises du secondaire (connues en Angleterre sous le nom de *public schools*). Le mot *primer* est également peu courant au XIXe siècle et n'est pour ainsi dire pas utilisé dans les ouvrages écrits en latin. Ceci s'explique par le fait que Kennedy s'était aussi engagé à rédiger une grammaire latine plus complète (elle fut publiée cinq ans plus tard), et souhaitait différencier les grammaires par des titres différents. L'identité de l'auteur n'est pas divulguée, autre caractéristique peu commune dans les années 1860. Cette lacune reflète l'accord passé avec les professeurs de Clarendon qui, organisés en comité, se chargeaient de lire

(1) Sur l'émergence de l'universitaire académique, voir A. Engel : *From Clergyman to Don*, Oxford, Oxford University Press, 1983 ; sur les membres non-résidentiels comme particularité de l'université partiellement réformée vers 1855-1875, voir C. Harvie : « The Lights of Liberalism », in *University liberals and the challenge of democracy 1860-1886*, Londres, Allen Lane, 1976 ; A. Haig : *The Victorian Clergy*, Londres, Croom Helm, 1984.

(2) N'oublions pas que le *Primer* fut publié en été 1866 alors que la Prusse envahissait l'Autriche.

et de critiquer les différentes versions des ouvrages de Kennedy. Ainsi, pouvait-on faire référence à un auteur sans le nommer et respecter les convenances car Kennedy faisait partie des professeurs de Clarendon qui le choisirent pour écrire le *Primer* malgré son refus de participer au vote statuant sur le livre qui servirait de point de départ à la rédaction d'une nouvelle grammaire. Sa position était de ce fait délicate compte tenu des bénéfices importants qu'il pouvait en escompter. Pour ne pas avoir l'air trop intéressé financièrement, il renonça délibérément à percevoir les bénéfices tirés de la vente de sa grammaire grecque. On constate que les intérêts de l'auteur et du professeur se concilient ici avec l'idéologie du *gentleman* victorien.

Le *Primer* fut l'ouvrage de référence incontesté jusqu'à l'apparition d'une toute nouvelle version en 1888, soit vingt-deux ans plus tard. Pour faire face aux critiques qui dénonçaient la trop grande difficulté du livre pour les débutants, Kennedy écrivit deux manuels d'initiation destinés à faciliter l'accès à son livre. Il rédigea aussi une grammaire complète à l'usage des élèves plus avancés. Par la suite, il y fit référence dans d'autres ouvrages. D'autres éditeurs publièrent également des recueils de textes et de versions dont les points grammaticaux renvoyaient à des paragraphes du livre de Kennedy. La popularité du *Primer* et des ouvrages qui s'y rapportaient fut bientôt telle que tout autre livre rencontra les plus grandes difficultés à s'imposer sur le marché.

Un exemple remarquable de la manière dont les concurrents de Kennedy ont été influencés est fourni par l'une de ses innovations. Les cas des noms figuraient dans l'ordre traditionnel suivant : nominatif, génitif, datif, accusatif, ablatif. Kennedy abandonne cet ordre et, pour des raisons philologiques, le remplace par : nominatif, accusatif, génitif, datif, ablatif. Ce nouvel ordre est maintenant d'usage en Grande-Bretagne mais utilisé seulement de façon sporadique dans les autres pays (1). Comme l'apprentissage de ces cas prenait beaucoup de temps pour les débutants, l'auteur y avait consacré toute la première partie de sa grammaire latine. Comment allaient réagir ses concurrents dont les ouvrages mentionnaient toujours l'ancien ordre ? William Smith, dont les manuels de latin et de grec alliaient la grammaire et les exercices,

(1) Le contexte linguistique dans lequel se situe la révision de l'ordre des cas par Kennedy est restitué dans W. Allen et C. Brinck : « The Old Order and the New : a Case

était l'un de ses plus farouches opposants (1). Jusqu'en 1870, il resta sur ses positions, mais vers le début des années 1880, probablement poussé par la baisse de la vente de ses ouvrages, il adopta une autre politique : la page de titre de la treizième édition de son *First Greek Course*, publié en 1882, annonce que les cas sont « classés de la même façon que dans la grammaire ordinaire et dans le *Primer* des écoles privées ». Les pages 1 à 50, qui conservaient l'ordre ancien, étaient suivies par les pages [1] à [50], qui utilisaient l'ordre de Kennedy. Rajouter cinquante pages à un livre pour résoudre une telle opposition était une mesure désespérée. Smith ne réussit pas dans son projet : il dut rapidement y renoncer et suivre Kennedy.

Cette pluralité d'opinions est étonnante dans un manuel, ouvrage où s'affirme d'ordinaire la propension au dogmatisme. Mais cette caractéristique se retrouve également chez Kennedy. Au cours de la rédaction de son *Primer*, Kennedy avait consulté son public potentiel sur la langue qu'il devait employer pour son ouvrage. Devait-il utiliser le latin, comme il était d'usage, ou l'anglais ? La plupart des professeurs penchaient pour le latin qui était alors considéré comme l'outil le plus efficace en matière de mémorisation, mais une minorité d'enseignants libéraux préférait l'anglais. En définitive, Kennedy adopta une solution hybride : le texte du *Primer* fut rédigé en latin et suivi d'une traduction en anglais. Comme dans le cas de Smith, le pluralisme reflète la nature du marché. La différence résulte tout simplement de ce que Kennedy avait testé le marché avant d'écrire son livre.

Dans les années 1880, le livre de Kennedy était devenu un ouvrage normalisé qui était imposé aux professeurs par la plupart de leurs directeurs. La façon dont il était utilisé dans les salles de classe est une autre histoire. En 1884, un professeur écrivait dans le *Journal of Education* que « beaucoup d'hommes rejetaient en bloc les règles de syntaxe du *Primer* ; d'autres se contentaient de les énoncer pour montrer leur absurdité ». Un professeur nous a confié qu'il apprenait à ses élè-

History », *Lingua*, 1980, 50, pp. 61-100. Le professeur W.G. Hale de Harvard avait demandé à Kennedy d'autoriser la publication de son ouvrage aux États-Unis, mais ce dernier lui refusa l'emploi du terme « conjonctif (*conjunctive*) », terme habituellement utilisé aux États-Unis pour désigner le « subjonctif (*subjunctive*) ».

(1) Smith est surtout connu aujourd'hui pour ses travaux majeurs sur le monde antique. Écrivain prolifique de manuels, il fut aussi l'éditeur de la revue *Quarterly*, publication particulièrement prisée durant la période victorienne.

ves les règles syntaxiques sans jamais les commenter parce qu'il estimait que des règles sans exemples étaient inoffensives et n'iraient pas à l'encontre de son propre enseignement. Certains professeurs se sentaient obligés d'énoncer d'abord les règles de Kennedy, qu'ils abandonnaient ensuite pour leurs propres règles qu'ils continuaient d'utiliser pendant tous leurs cours. D'autres se contentaient de souligner les points faibles et de les prendre pour cibles de leurs critiques. Dans un tel contexte, nous pouvons mieux comprendre la nouvelle préface de l'édition de 1883. Deux points essentiels doivent être considérés. Tout d'abord, cette lecture prend plutôt la forme d'une suite de négations. La préface est en fait une réponse à ces critiques : Kennedy parle moins de ce que son livre *est* véritablement que de ce qu'il *n'est pas*. D'autre part, le sens de la préface ne provient pas seulement de ce contexte, mais d'une histoire intertextuelle. Les versions successives du livre peuvent se lire comme un palimpseste sémantique dans lequel chaque nouvelle page présuppose celle qui l'a précédée (1). Si nous étudions avec attention les éditions successives du *Primer*, nous trouvons non seulement un flux constant de petites corrections mais aussi des changements plus importants. Sa première publication, par exemple, comportait une déclaration élogieuse rédigée par les éditeurs qui fut retirée dès que le chiffre considérable des ventes rendit ce texte superflu. Le problème reste que ces aspects de l'histoire et de la signification du livre ne peuvent être mis en évidence que si l'on en possède les différents tirages et nous nous trouvons là devant le problème que nous avons soulevé précédemment : le statut inférieur des manuels les écarte souvent du registre des bibliothèques et très peu d'entre elles possèdent plus d'un exemplaire de ces livres.

Les débats sur le *Primer* et ses remaniements successifs peuvent être suivis dans les rapports du Congrès des directeurs d'école (*Headmasters' Conference*), qui fut fondé en 1869, trois ans après la publication du *Primer*. À l'origine, ce congrès, constitué pour faire face à la menace de l'intervention de l'État, devint rapidement un important

(1) Cette forme d'analyse est surtout concluante dans le cas d'un texte qui s'appuie essentiellement sur l'intertextualité. On en trouve un exemple dans l'oeuvre de Walter Pater, qui est étudiée dans cette perspective par W. Shuter : « Pater's Reshuffled Text », *Nineteenth Century Literature*, 1989, 31, pp. 500-525, et par I. Small : *Conditions for Criticism. Authority, Knowledge and Literature in the late Nineteenth Century*, Oxford, Oxford University Press, 1991.

centre de discussions pour les hautes sphères de l'éducation privée. Dans les années 1880, le Congrès consacra la plupart de ses séances à débattre de la façon de remplacer le livre de Kennedy. Au milieu de la décennie, l'enseignement de la grammaire latine dans les écoles privées était plutôt confus. L'autorité du *Primer* était sévèrement entamée et, pourtant, aucun ouvrage n'était parvenu à le remplacer. En 1884, Edmond Warre fut nommé directeur d'Eton et se mit aussitôt à revoir son administration. L'année suivante, il se pencha sur les manuels et décida qu'une nouvelle grammaire latine s'imposait. Bientôt, toute une série de livres furent produits, des grammaires tout comme des livres de lecture. Les directeurs en étaient les auteurs mais, à leur grand dam, Warre insistait pour lire les épreuves. Cette initiative fut encouragée par le déclin de l'autorité du livre de Kennedy qui laissait le marché ouvert à d'autres publications, et par le fait qu'Eton, qui accueillait à présent un millier d'élèves, constituait un marché à part entière.

Pendant ce temps, le Congrès des directeurs, soucieux de garder l'initiative, avait mis en place un comité dans le but de réviser le *Primer* de Kennedy. Mais six mois plus tard, ses membres n'avaient atteint que la page 16 de l'ouvrage et avaient écarté presque tout le texte initial. Ils écrivaient en fait un nouveau livre. Les directeurs renoncèrent à ce projet et demandèrent alors à Kennedy d'écrire une nouvelle grammaire. Le *Revised Latin Primer*, publié en 1888, fut généralement considéré comme clair et moderne. Mais il faut préciser, comme en témoignent les documents d'archives, que ce livre ne fut pas écrit par Kennedy qui avait à présent plus de quatre-vingts ans (il mourut l'année suivante), mais par ses deux filles.

Dans la correspondance des années 1880 qui est conservée dans les archives de Longmans, l'éditeur de Kennedy, nous pouvons suivre en détail les progrès du *Revised Primer*. On constate ainsi que les Kennedy étaient très pointilleux sur la couleur et la reliure ; ils rejetèrent systématiquement les essais des éditeurs et leur imposèrent finalement la couleur voulue. La reliure du *Revised Primer* fut de couleur vert olive, couleur populaire à l'époque. Un des tout premiers livres qui avaient appartenu à Kennedy était aussi relié en vert, couleur qui était restée gravée dans sa mémoire. Il n'était alors qu'un jeune garçon quand l'auteur de cet ouvrage lui en avait donné un exemplaire. Il se souvenait de la couleur brillante et de l'odeur du livre qu'il se prit à détester par la

suite parce qu'il l'associait à « l'odeur de la Grammaire latine » (1). Ce même ouvrage, publié dans les années 1840, avait été utilisé dans la propre école de Kennedy pour le jeu du renard et des lévriers. Dans ce jeu, un premier groupe d'élèves courait en laissant tomber derrière eux les pages arrachées d'un livre tandis qu'un second groupe les poursuivait (2).

Cette anecdote illustre la manière dont les élèves sont liés au manuel en tant qu'objet physique – et dans ce cas à leur directeur, l'auteur. Dans la salle de classe, ils sont également confrontés aux problèmes de la présentation, de la typographie, de la mise en page, des notes de bas de pages, des tableaux et des caractères gras ou italiques. Ceux-ci appartiennent à l'histoire de la conception du livre et de la pédagogie. Il est évident que les auteurs de manuels font très attention à l'apparence de leurs ouvrages. Charles Wordsworth, par exemple, s'était arrangé pour que le texte de sa grammaire grecque fût imprimé en deux tailles de caractères : des gros caractères pour faciliter la mémorisation du texte, et de plus petits pour le reste. Son frère Christophe, dont le livre s'intitulait *La grammaire latine du roi Édouard VI (King Edward the Sixth's Latin Grammar)*, essaya en vain d'obtenir la permission d'imprimer sur la couverture les armoiries du souverain pour indiquer la présence de l'autorité royale et la continuité avec la *Royal Grammar* du XVI^e siècle. Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, l'usage des caractères gras était devenu courant (3). Au

(1) F. How : *Six Great Schoolmasters*, Londres, Methuen, 1904, pp. 120-121. Un auteur américain a éprouvé une réaction très différente en découvrant sa vieille grammaire latine dans les malles de son grenier « mon cher vieux livre latin au parfum de fleurs des aunes des printemps de mon adolescence ». (T. Higginson : *Atlantic Essays*, Boston, Osgood, 1871, pp. 327-341).

(2) G. Fisher : *Annals of Shrewsbury School*, Londres, Methuen, 1899, p. 394. Le *fox* (renard) était ailleurs plus communément désigné par le terme *hare* (lièvre). On ne trouve pas trace de l'existence de cette histoire dans les registres d'école, bien que la tension sporadique entre Kennedy et les athlètes soit attestée. Fisher a cependant recueilli ces anecdotes à partir de témoignages oraux contemporains ; l'histoire était donc probablement racontée dans les années 1840 (nous tenons à exprimer ici notre reconnaissance à James Lawson, bibliothécaire de Shrewsbury School, qui a vérifié pour nous les notes relatives à *Fox and Hound* et nous a apporté une aide précieuse concernant les illustrations).

(3) Sur ce sujet et sur d'autres aspects du tracé et de la typographie, voir

XXe siècle, on utilisa également la couleur, mais de façon modérée en raison des dépenses que cette technique entraînait.

Au début du XXe siècle, le langage était soumis à des règles précises et les grammaires se différenciaient peu les unes des autres. Cela limitait bien sûr les éventuelles différenciations marginales – de là l'introduction de différents types de *packaging*, par exemple une impression en rouge et en noir. La presse pédagogique anglaise de l'époque regorge de lettres de protestations de professeurs qui voulaient connaître la raison de la publication d'un aussi grand nombre de grammaires latines : après tout, elles se valaient toutes ! Bien entendu, la réponse était liée aux bénéfiques escomptés des éditeurs.

Le marché des manuels était censé être un marché ouvert et pourtant des règles précises s'y appliquaient. Les livres de Kennedy étaient si bien établis que certains professeurs les utilisaient par habitude, ayant grandi avec eux. Certains ouvrages étaient spécialement conçus pour les examens. Les universités d'Oxford et de Cambridge occupaient sur ce créneau une position dominante car elles avaient de l'influence sur leurs propres commissions d'examen et elles publiaient elles-mêmes leurs manuels scolaires. Après avoir demandé la publication de livres supplémentaires pour un programme d'études de Cambridge, un professeur avait cru nécessaire d'affirmer d'un ton caustique qu'il n'était pas indispensable que ces ouvrages fussent publiés par les éditions de Cambridge.

V – L'HISTOIRE DU DÉCODAGE

Dans les années 1920, les livres de Kennedy étaient devenus une institution et leur auteur un personnage de légende. Les élèves cherchaient à s'appropriier le livre d'une manière très symbolique en évo-

M. Twyman : « Textbook Design. Chronological Tables and the Use of Typographic Cuing », *Paradigm*, 1990, 4, pp. 12-18.

quant le fantôme de son auteur. L'illustration de Ronald Searle extraite du livre de Geoffrey Willans *The Complete Molesworth* en est un parfait exemple. Elle provenait d'une série d'articles humoristiques d'abord publiés dans *Punch* dans les années 1930 ; Willans y dépeignait la vie d'une école préparatoire vue par les élèves. Son héros était Nigel Molesworth, élève crasseux, dont le jargon très spécial mettait de l'animation au fond de la classe où l'ambiance était tour à tour rebelle ou passive : « À présent, c'est très facile d'être une bête en latin. Il suffit de travailler *chiz, chiz, chiz*. Sinon, il y a différentes manières de laisser son esprit vagabonder comme de transformer *shorter latin primer* en *shortbread eating primer* et si vous voulez voir mon nom, reportez-vous à la page cent trois. Après cela, vous vous contentez d'énoncer d'une voix lugubre les radicaux. Nominatif et gardons l'espoir » (1).

Dans cet exemple, on montre Kennedy en train de faire prisonnier le gérondif latin qui représente la partie la plus mystérieuse du discours (2). Il porte le costume typique du chasseur blanc coiffé d'un casque colonial. On possède également une représentation plutôt différente de Kennedy, un collage fait par un de ses anciens élèves au XIX^e siècle dans lequel ont été superposées une photographie du grand homme et une photographie de sa salle de classe. Là, il ne porte ni barbe ni lunettes. En fait, il n'a jamais laissé pousser sa barbe et n'a jamais eu besoin de lunettes jusqu'à sa mort (son excellente vue explique les petits caractères utilisés dans certains de ses ouvrages). Le gérondif est choisi en raison de son étrangeté et de son éloignement des formes anglaises ; pour l'élève, il reste associé à quelque chose de sauvage. Cependant, malgré les constructions contraignantes de la grammaire latine, il résiste à la capture par la compréhension. Dans le texte du livre de Willans, un professeur à qui l'on demande de définir le gérondif, consulte rapidement son propre ouvrage de grammaire sous son bureau.

(1) G. Willans et R. Searle : *The Complete Molesworth*, Londres, Parrish, 1958, p. 130.

(2) Le gérondif est un nom prédicatif qui suggère souvent, comme dans sa relation au gérondif, ce qui doit être fait : *Nunc est bibendum*, dit Horace : « il est temps de boire ».

Parmi les traits caractéristiques les plus mémorables du *Primer*, on ne peut oublier les contines sur le genre des noms. De nombreux utilisateurs du livre se souviennent avec nostalgie de l'époque où ils les récitaient ou parfois même les chantaient. Voici un éloge écrit par Edward Hornby en 1985, à l'âge de 77 ans :

« Ces petites perles de poésie sont restées gravées dans ma mémoire pendant ces soixante-sept dernières années..

Third – Nouns Masculine prefer
endings o, or, os and er ;
add to which the ending es,
if its Cases have increase.

Voici mon poème préféré. Une règle suivie par de très beaux vers.

Third Nouns Feminine we class
endings is, x, aus and as,
s to consonant appended,
es in flexion unextended.

Nous avons l'habitude de les réciter... pendant que nous faisons la queue pour aller aux ...toilettes après le petit-déjeuner... Nous les chantions sur l'air de l'Hymne n° 520, "L'amour divin supplante tout autre amour" » (1).

Les contines des genres ont peut-être contribué à rendre le *Primer* plus sympathique aux débutants. Il est difficile d'en dire autant des tableaux, utilisés pour la présentation des formes linguistiques. On pourrait écrire une histoire de la culture européenne en étudiant l'évolution de la conception et de l'utilisation des tableaux (2). En grammaire, une figure rhétorique présente le langage comme systématiquement ordonné. Mais, du point de vue de l'élève, elle résiste à la réception linéaire : son principe de classement n'est pas celui d'un texte ordinaire. De manière plus approfondie, sa précision sommaire reflète l'arbitraire du langage et de l'autorité de l'adulte. Le poète Carol Rumens, qui a utili-

(1) E. Hornby : *Edward Hornby's last Bow*, Londres, chez l'auteur, 1985, pp. 27-28.

(2) J. Williamson : « The Grid : History, Use and Meaning », in V. Margolin (ed.) : *Design Discourse. History/Theory/Criticism*, Chicago, Chicago University Press, 1989, pp. 171-196.

sé le *Primer* de Kennedy au cours de sa scolarité dans les années 1950, a écrit un poème pour un enfant qui allait se mettre au latin :

Today, a new slave
 You must fetch and carry, obeying
 plump nouns, obstreperous verbs
 whose endings vacillate
 like the moods of tyrants.

En conclusion, le poème attire l'attention sur les plaisirs du travail accompli :

One day, you may discover
 that even Rome was young.
 And this is literature
 to hear your own heart beat echo
 in the bright streets of grammar
 where poets lark and sigh... (1).

Ici, le tableau des formes linguistiques devient une métaphore qui prend pour exemple la ville de Rome. À travers les barreaux de la prison, on aperçoit le soleil méditerranéen qui fait "se moquer et soupirer" les poètes. Au-delà de la grammaire, la littérature nous appelle. Il est à la fois rare et précieux de trouver une telle description de la relation qui existe entre l'élève et le manuel, description pleine de sens sur la condition de l'élève et son apprentissage.

Le poème de Rumens est tiré de son expérience de l'apprentissage du latin dans les années 1950. À la fin de cette décennie, le Sputnik apparut dans le ciel et le programme d'études classiques au sein duquel le latin détenait une position exemplaire commença à être vivement critiqué. Dans les années 1960, les cours de latin furent complètement modifiés pour lutter contre la baisse des effectifs. Ces nouveaux cours emmenaient directement les élèves dans les rues de Rome, leur racontant la vie quotidienne de l'époque, illustrée par des photographies ainsi que par des diapositives et des bandes magnétiques. Les éditeurs de Kennedy le projetèrent dans ce meilleur des mondes de l'audiovisuel en revêtant son livre d'une couverture en plastique brillante ornée d'une photographie un peu floue d'une scène romaine. Le texte ne

(1) C. Rumens : *Selected Poems*, Londres, Chatto and Windus, 1987, p. 36.

changeait pas mais la typographie avait été modifiée. Ce changement superficiel, comme celui de transvaser un vin vieux dans une nouvelle bouteille, témoigne de l'adaptation difficile à un monde dans lequel, pour la première fois, le *Primer* commençait à paraître déplacé.

*

Nous avons avancé que la sociologie historique du manuel pouvait être abordée en situant celui-ci à l'intersection de plusieurs relations qui impliquent des professeurs et des élèves, des producteurs et des consommateurs, des institutions et l'État. Dans la société capitaliste, les manuels sont des biens de consommation culturels à codage multiple ; nous avons cherché à mettre en évidence les diverses façons dont ils peuvent être décodés par des générations de professeurs et d'élèves. Dans une société comme celle de l'Angleterre, où l'intervention de l'État dans l'enseignement secondaire fut très tardive et hésitante, les pressions du marché ont réagi de manière complexe aux idéologies d'une grande Angleterre qui valorisaient la liberté et l'autonomie. Dans le cas du *Primer* de Kennedy, les impératifs d'une uniformité et d'une standardisation, dans un système consolidé par une éducation scolaire prestigieuse, heurtèrent de plein fouet cette idéologie de la reconnaissance de soi.

Si les manuels peuvent être définis comme l'imposition autoritaire et commune d'un savoir reçu, nous pouvons alors explorer la nature et les sources de leur autorité. Dans l'Angleterre du XIXe siècle, les modes d'utilisation du manuel résultent de l'interaction des impératifs commerciaux, idéologiques et institutionnels. Là où la reproduction de l'inégalité survient à travers l'idéologie d'un individu autonome, nous pouvons penser que ce que Foucault appelait "l'individuation normalisée" sera secondée par des produits pédagogiques grâce auxquels chacun apprend à devenir un individu à part entière du corps social. L'exemple des grammaires de Kennedy aura peut-être contribué à attirer l'attention sur certains points. Nous n'avons ici exploré que quelques contextes dignes d'intérêt en évitant, par exemple, la question du rôle du latin dans la construction du programme d'études britannique du XXe siècle. En ce qui concerne la méthodologie, il devrait être clair, désormais, que nous nous efforçons de privilégier un mode de

lecture qui cherche à rassembler les différents éléments de la signification d'un livre. Comme le démontre de façon éloquente Raymond Williams, cette volonté implique de considérer "le texte" non pas comme un objet isolé mais comme le produit de « l'opération historique et sociale de sa fabrication : une opération qui doit comporter à la fois le contenu et l'intention » (1). Chaque page peut être analysée de multiples manières : on peut s'intéresser à l'image qu'elle donne de son sujet et à la manière dont cette image est transmise, au genre de lecteur et de lecture qu'elle présuppose, et de là découle une meilleure relation entre le lecteur et le texte. Cela demande une analyse sémiotique non seulement des images visuelles et des pages, mais aussi des traits profondément structurels comme les séquences, les progressions et les schémas globaux d'inclusion et d'exclusion. Cependant, nous devons aussi nous souvenir que la surface plane qui accueille le texte et les images est faite de papier et est constitutive d'un produit organisé dont l'histoire passe par la production, la consommation et l'utilisation (2). Comme les barrières disciplinaires s'écroulent et que l'histoire de l'éducation rejoint celle du livre, l'exploration de cette histoire peut nous aider à ne pas considérer les transmissions culturelles uniquement comme des séries de créations romantiques ou comme la transmission de messages purs, mais plutôt comme quelque chose de bien plus complexe et donc de bien plus intéressant (3).

Chris STRAY

University College of Swansea

(1) R. Williams : *The Politics of Modernism*, Londres, Verso, 1989, p. 172.

(2) Nous proposons quelques modèles possibles : E. Monaghan : *A Common Heritage : Noah Webster's Blue-Back Speller*, Hamden, Archon, 1983, étudie de façon approfondie la rédaction et le marketing d'un manuel réputé ; M. Cohen : *Sensible Words. Linguistic practice in England, 1640-1785*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1977, traite des relations du langage au lectorat et à la mise en page ; R. Hodge et G. Kress : *Social Semiotics*, Cambridge, Polity, 1988, revendiquent et pratiquent une archéologie sémiotique qui appréhende les modifications sémantiques et leurs corrélats sociaux. Certains des exemples utilisés ne sont pas très convaincants car les contextes historiques ne sont que superficiellement évoqués, mais l'approche elle-même est concluante.

(3) Voir les remarques pertinentes d'Anthony Grafton : « Notes from Underground on Cultural Transmission », in A. Grafton and A. Bair (ed.) : *The Transmission of Culture in Early Modern Europe*, Philadelphie, Pennsylvania University Press, 1990.