



Numéro 18 (3) | décembre 2025

La fabrique de l'espace médiéval et moderne dans la fiction et les arts contemporains (Europe, XIX^e-XXI^e s.)

La « fabrique » et l'usage des manuels scolaires de langue française pour anglophones à Boulogne-sur-Mer (18^e et 19^e siècles) : perspectives linguistique, culturelle et didactique

Emilie PERRICHON
Université Littoral Côte d'Opale, UR HLLI

Résumé

À partir de l'analyse de manuels datant du 18^e et du 19^e siècles, il s'agit de proposer une approche méthodologique de l'analyse de manuel par un regard didactique et social sur la conception et l'usage des manuels scolaires de langues à travers l'exemple de la région boulonnaise et de l'enseignement du français aux étrangers. Le corpus est constitué d'extraits de manuels bilingues français/anglais et les manuels monolingues destinés aux classes franco-anglaises dans le Pas-de-Calais (tableau de contenus, études des exercices, préfaces). Cet article présente les liens entre l'histoire de l'enseignement des langues étrangères dans une région et dans une période définie et la « fabrication » et l'usage de manuels de langues. Il s'agit en effet de voir comment le manuel scolaire peut être considéré comme un miroir de la société dans laquelle il a émergé, selon trois points de vue : linguistique, culturel et didactique.

Abstract

Through the study of textbooks dating from the 18th and 19th centuries, the aim is to propose a methodological approach to textbook analysis through a didactic and social perspective on the design and use of language textbooks using the example of the Boulogne region and the teaching of French to foreigners. The corpus will consist of extracts from bilingual French/English textbooks and monolingual textbooks intended for French-English classes in Pas-de-Calais (table of contents, exercise studies, prefaces). This article presents the links between the history of foreign language teaching in a region and in a defined period and the "production" and use of language textbooks. It is indeed a question of seeing how the school textbook can be considered as a mirror of the society in which it emerged, according to three points of view: linguistic, cultural and didactic.

Plan

Introduction

Corpus et méthodologie de la recherche

Définir le manuel scolaire au regard d'un espace social donné : un artefact pédagogique socioculturel

Contextualisation : la Côte d'Opale, véritable carrefour culturel entre France et Angleterre

Analyser et comprendre des supports et des méthodes d'enseignement-apprentissage contextualisés

Conclusion

Bibliographie

Introduction

Le propos de cet article est d'amorcer une réflexion sur les liens qu'entretiennent l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, dans un espace géographique, temporel précis et la « fabrication » des manuels de langue. À partir de l'analyse d'un ensemble de manuels datant du 18^e et du 19^e siècles effectuée dans le cadre d'une recherche plus vaste sur l'enseignement du français aux Anglais à Boulogne-sur-Mer¹, je vais vous proposer une perspective que je qualifie de socio-didactique, c'est-à-dire à la fois contextualisée, d'une part socialement et géographiquement située ; et d'autre part didactique, en me basant sur l'exemple de la région boulonnaise et de l'enseignement du français à un public essentiellement anglophone.

L'objectif de recherche est de poser un cadre théorique à nos travaux d'analyse de manuels et de donner des éléments méthodologiques prospectifs sur la façon dont le manuel peut être considéré comme la fabrique d'un espace didactique et social en mouvement. Il s'agit ici de comprendre comment le manuel de langue, en tant qu'objet construit, peut être envisagé comme un miroir de la société dans laquelle il a vu le jour. Cette analyse se déploiera selon trois perspectives – linguistique, culturelle et didactique – abordées de manière transversale, sans hiérarchisation entre elles.

L'étude des manuels scolaires permet de révéler les représentations langagières et culturelles propres à une société, tout en offrant un éclairage sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre et leur ajustement aux besoins sociaux d'un contexte donné. C'est donc avant tout un début de réflexion que je vais proposer qui s'appuie sur un corpus constitué d'extraits de manuels bilingues français-anglais et de manuels monolingues édités localement.

Dans un premier temps, nous aborderons quelques éléments sur le contexte d'émergence de ces manuels et nous verrons ensuite des exemples de fabrication didactique pour le langage, les normes et les usages linguistiques. Nous poserons également des bases prospectives d'une recherche plus approfondie sur le manuel comme fabrique d'un espace social en mouvement, en mettant en lien les supports, les contenus de texte et des exercices qui reflétaient les valeurs et priorités d'une société en même temps que les avancées d'une profession.

Corpus et méthodologie de la recherche

Ce travail s'appuie sur l'analyse qualitative d'une sélection de manuels scolaires utilisés à Boulogne-sur-Mer entre 1785 et 1851, extraits des collections de l'École-Musée et du fond ancien de la Bibliothèque des Annonciades de la ville².

Le corpus de la recherche est constitué de 13 manuels locaux de 8 auteurs-concepteurs différents. Il comprend des manuels de français langue étrangère (grammaire, orthographe, lecture) essentiellement utilisés dans les écoles libres et les pensionnats. Ils sont conçus, développés et édités par des directeurs ou précepteurs locaux. La méthodologie d'analyse utilisée combine l'analyse linguistique (grammaire, lexique), didactique (types d'exercices, progression) et culturelle (valeurs, représentations, liens avec la société d'émergence).

¹ Cf. Émilie PERRICHON, *L'enseignement du français aux Anglais à Boulogne-sur-Mer, Histoire des établissements d'éducation et état des lieux des méthodes pédagogiques. 1790-1910*, Aachen, Éditions Verlag Shaker, 2019, 280 p.

² Bibliothèque municipale des Annonciades, Patrimoine ; Fonds de l'École-Musée de Boulogne-sur-Mer.

Voici la liste des manuels, leurs caractéristiques et leurs spécificités :

Auteur	Titre	Date	Spécificités
A.D.	<i>1. Méthode pratique d'apprendre la langue françoise</i>	S.D. (fin du 18 ^e s. /début 19 ^e s.)	Livre de grammaire avec exercices appelés « exemples »
Sans auteur	<i>2. French grammar</i>	1785	Livre de grammaire bilingue
Monteuuis	<i>3. Élémens de la grammaire françoise</i> <i>4. Discenda</i> <i>5. Mémoranda</i>	1812 1821 1820	Approche classique de la grammaire française pour les anglophones.
Noël	<i>6. A sure and easy way to distinguish the genders of the substantives</i>	1816	Grammaire « classique » utilisée dans les pensionnats
Brunet	<i>7. French Genders</i>	1839	Prise en compte d'une difficulté linguistique rencontrée par les anglophones. Étude linguistique.
Karl	<i>8. La méthode à deux maîtres</i>	1840-1850	Guide pour les enseignants de langues. Importance de la langue d'enseignement Méthode naturelle Approche de la communication en situation, pratique de conversation croisée
Brunet	<i>9. Le petit précepteur de français</i>	1846	Notion de progression du plus simple ou plus complexe Importance de la phonétique (pronunciation) Prise en compte des difficultés et besoins d'un public en particulier
Brunet	<i>10. Translator's assistant</i>	1846	Exercices de traduction
Brunet	<i>11. French idioms</i>	1846	Travail sur les expressions les plus courantes en français. Notion d'usage de la langue Séries d'exemples
Dissel	<i>12. Materials for learning the French language</i>	1851	Manuel bilingue de littérature avec des auteurs locaux comme Lesage
Liborel	<i>13. Méthode d'analyse grammaticale à l'usage du pensionnat de MM. Liborel, Guînes</i>	S.D.	Livret de correction d'exercices sous formes de question/réponses. Renvoi aux explications du précis grammatical

Tableau : corpus de manuels sélectionnés

L'analyse proposée s'inscrit dans une approche qualitative centrée sur un corpus de manuels scolaires de langue publiés à différentes périodes au cours du 18 et 19^e siècles.

L'objectif est de construire une démarche d'analyse permettant d'identifier les représentations linguistiques, culturelles et didactiques véhiculées par ces supports, en tenant compte des contextes socio-éducatifs dans lesquels ils s'insèrent. Dans cette optique, le manuel scolaire est ici considéré comme un objet didactique construit, révélateur des pratiques pédagogiques contextualisées, mais aussi des conceptions de la langue et de la culture qu'il transmet.

L'étude en cours repose sur une lecture croisée de trois aspects : linguistique, culturel et didactique. Afin de structurer l'analyse, plusieurs éléments ont été systématiquement observés dans chacun des manuels du corpus :

- La place accordée à la langue maternelle : comme support de compréhension, comme point de comparaison ou, au contraire, comme élément marginalisé au profit de l'immersion en langue cible.
- La place de la langue étrangère : rôle de la langue cible dans l'organisation du manuel, sa fréquence d'apparition, les contextes dans lesquels elle est utilisée (communication, analyse grammaticale, exposition culturelle), et les modalités de son intégration.
- Les types d'exercices proposés : nature des activités pédagogiques (exercices structuraux, tâches communicatives, activités de production, lecture, traduction etc.), ainsi que sur leur articulation avec les objectifs d'apprentissage et les approches pédagogiques ou méthodologiques sous-jacentes.
- Le traitement de l'erreur et de la correction : manière dont l'erreur est envisagée ou non (comme obstacle, étape d'apprentissage, ou outil de remédiation) et aux formes de correction préconisées (correction immédiate, différée, guidée, autonome).
- Les types de documents écrits utilisés : nature des supports textuels (authentiques ou didactisés, littéraires, journalistiques, publicitaires, etc.) et sur leur fonction dans la construction des compétences linguistiques et culturelles.
- Les types de consignes : présence ou absence de consignes (clarté, complexité, formulation verbale), leur visée pédagogique, ainsi que le degré d'autonomie et de réflexion exigé de la part de l'apprenant.
- L'entrée du manuel : par le lexique, par les situations de communication, par problèmes grammaticaux.
- Les thématiques et les contenus abordés dans les supports.

Ces catégories ont permis de constituer dans un premier temps une grille d'analyse contribuant à examiner de manière systématique les choix éditoriaux et pédagogiques faits dans chaque manuel. Ce que l'on constate c'est qu'au-delà de leur simple fonction utilitaire, les manuels scolaires apparaissent comme des témoins des pratiques d'enseignement et des représentations sociales d'une époque donnée.

Le travail engagé permet d'ouvrir des pistes de réflexion sur la définition, la nature même et les fonctions du manuel scolaire, à une époque où le monde de l'édition ne s'est pas encore véritablement emparé de ce marché – du moins en ce qui concerne l'enseignement des langues. Il convient ainsi de comprendre le contexte de production de ces manuels, ainsi que les enjeux qui y sont associés. En effet, la conception de ce matériel pédagogique soulève de nombreuses questions, tant sur le plan de son élaboration que sur celui de son utilisation en classe.

La « fabrique » d'un manuel pose en effet des questions : de la définition même de ce matériel particulier à son usage dans un espace géographique et social donné.

Définir le manuel scolaire au regard d'un espace social donné : un artefact pédagogique socioculturel

Définir le manuel scolaire paraît simple de prime abord mais la tâche s'avère plus complexe qu'il n'y paraît. Je renvoie ici largement aux travaux d'Alain Choppin (1992) qui a consacré un ouvrage de référence sur la question. De manière générale, le manuel scolaire peut être défini d'emblée comme un ouvrage didactique organisé en fonction d'un programme d'études conçu pour être utilisé dans le cadre d'un enseignement formel et destiné à la fois à l'enseignant et à l'élève. Il combine textes, illustrations et exercices visant à structurer l'apprentissage d'une discipline donnée.

Dans le domaine de l'enseignement scolaire des langues, le manuel prend des noms différents, jamais de manuel, terme anachronique que nous utilisons généralement pour nommer l'objet d'étude mais il est qualifié généralement de « grammaire » (le plus courant), de « leçons progressives », de « guide de conversation », ou encore de « matériel pour l'apprentissage » dans les exemples qui nous occupent.

Le manuel peut-être aussi défini comme un outil ou un artefact pédagogique, chacun de ses points de vue, dégageant une logique un peu différente, mais somme toute complémentaire. Nous nous plaçons plutôt du côté de l'artefact en tant qu'espace fictionnel car fabriqué et relatif aux contextes sociaux d'émergence. Je propose un éclairage par le biais des travaux de Pierre Rabardel en 1995, entre autres, qui propose une définition de l'artefact comme instrument de l'activité et nous rappelle qu'il a été conçu pour produire une certaine série d'effets. Cette idée est reprise par John Didier, Florence Quinche et Thierry Dias :

[...] l'artefact, cet objet artificiel désigne aussi bien le langage que les objets du quotidien qui nous entourent, de l'ordinateur portable, en passant par la poignée, la maison ou la peinture qui recouvre les murs (Lebahar, 2007). L'artefact ne se résume pas à la notion d'outils, mais il s'élargit à toute construction humaine³.

La notion d'artefact désigne donc aussi bien un objet qu'un système artificiel car il est conçu, fabriqué et utilisé par l'être humain. Du point de vue didactique, le manuel peut être donc défini comme un artefact pédagogique socioculturel dans le sens où il

³ John DIDIER, Florence QUINCHE et THIERRY DIAS (dir.), *Artefact : enjeux de formation*, Coédition du Pôle éditorial de l'Université de technologie de Belfort-Montbéliard (UTBM) et de la Haute École pédagogique du canton de Vaud (Suisse), 2022, p. 13. URL : https://orfeo.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/5720/LIVRE-NUM-PDF_Artefact_ooJohnDidier%26FlorenceQuinche%26ThierryDias.pdf?sequence=1&isAllowed=y, consulté le 6 mai 2025.

prend racine dans un contexte et qu'il se matérialise à travers des objectifs sociaux, en lien avec une zone géographique et temporelle particulière. Le manuel scolaire est aussi un outil pédagogique destiné à structurer l'enseignement et l'apprentissage dans une discipline. Il comprend généralement des contenus organisés de manière progressive ou des objectifs spécifiques. Il est également important de nous interroger sur le rôle même du manuel scolaire que je propose de décliner en cinq fonctions distinctes :

1. Une fonction informative : il rassemble et présente des informations structurées et vérifiées en fournissant un accès à des contenus clés pour l'élève comme pour l'enseignant.
2. Une fonction pédagogique : il accompagne la progression des élèves et propose des activités des exercices.
3. Une fonction structurante : il organise les apprentissages selon une progression logique et structurée servant de guide aux enseignants pour planifier leurs cours.
4. Une fonction de référence : il constitue une source fiable vers laquelle les élèves et les enseignants peuvent se référer pour approfondir ou revoir certaines notions.
5. Une fonction socialisante : il intègre des normes et des valeurs spécifiques à la société dans laquelle il a émergé (ici la société boulonnaise au 19e siècle).

Le manuel scolaire participe à la transmission des valeurs de la société et renforce le sentiment d'appartenance à une culture commune partagée. En ce sens, le manuel peut être défini comme un artefact pédagogique et on peut le considérer comme un construit socio-culturel permettant la compréhension d'un contexte social, culturel, mais également linguistique, langagier à travers l'illustration de pratiques pédagogiques. Le terme de contexte a été défini par Philippe Blanchet de la manière suivante :

le contexte doit être pensé comme **une construction** et non comme une donnée, car le contexte est doublement construit par rapport à la démarche de focalisation (ce sur quoi est centrée l'analyse et depuis quel point de vue) et par rapport au hors-champ (le hors-champ est ce qui n'est volontairement pas pris en compte, dont on ne fait pas un élément de contexte)⁴.

Partant de cette définition du contexte, la contextualisation didactique des manuels peut être entendu dans le sens de :

Prise en compte active des contextes politiques, sociaux, économiques, culturels, linguistiques, institutionnels, pédagogiques, interactionnels dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques⁵.

⁴ Philippe BLANCHET, « Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat », *Contextes et Didactiques*, 7, juin 2016, URL : <https://journals.openedition.org/ced/542>, consulté le 15 mai 2025, p. 9 (je souligne).

⁵ Philippe BLANCHET, Patrick CHARDENET (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011 (rééd. 2014), p. 449.

Contextualiser ne se limite donc pas à

mettre en contexte », [...] mais « mobiliser des éléments et des phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ d'observation au titre de contexte, c'est-à-dire de paramètres efficents mais qui ne sont pas au centre de la focale, pour comprendre les éléments et les phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales (car il s'agit pour moi d'étudier des pratiques sociales)⁶.

La contextualisation est en effet une notion-clé dans la compréhension des situations d'enseignement/apprentissage et la conception de manuel. En effet, pour comprendre la fabrique du manuel en tant qu'artefact pédagogique socioculturel, il nous faut matérialiser la contextualisation de leur fabrication par trois cercles mésos (échelle sociétale), macro – (à l'échelle nationale) et micro – (à l'échelle d'une région, voire d'une ville) avec une mise en abîme comme une imbrication sur plusieurs niveaux, permettant de comprendre la manière de penser de construire la société dans laquelle se situe la pratique pédagogique fabriquée, élaborée et pour un contexte précis.

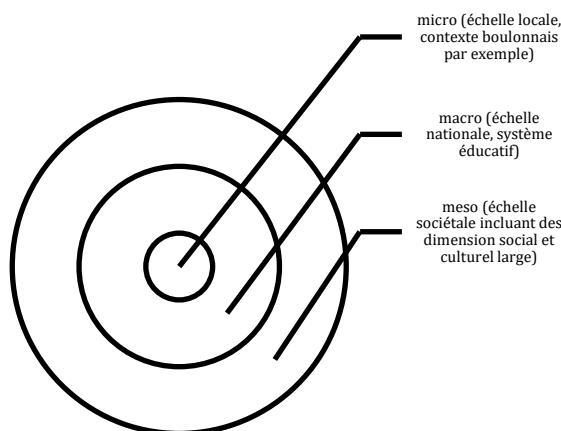


Figure 1 : cercles de contextualisation pour la fabrication de manuels

C'est le dernier cercle, micro- qui va nous intéresser ici pour ce premier volet d'analyse. Il s'agit de comprendre le cadre dans lequel dans lequel les manuels étudiés ont émergé.

Contextualisation : la Côte d'Opale, véritable carrefour culturel entre France et Angleterre

L'étude de ces manuels scolaires du 18^e et moitié du 19^e siècle révèle non seulement des pratiques pédagogiques en pleine évolution mais aussi des représentations culturelles et sociales profondément ancrées. L'enseignement des langues est en effet porteur d'enjeux identitaires, didactiques et politiques forts. Dans cette perspective, je propose une analyse croisée de ces ouvrages destinés à un public essentiellement anglophone, afin de mieux comprendre les modalités d'enseignement, les objectifs éducatifs et les représentations véhiculées par cet artefact particulier.

⁶ P. BLANCHET, « Contextualisations didactiques et didactologiques... », p. 9.

Dans les manuels étudiés, on voit co-exister plusieurs types d'entrées : par le lexique, par la grammaire, par textes littéraires, et plus étonnant, par « actes de paroles – *Pardonnez l'anachronisme* – appelés dans le matériel pédagogique d'époque « besoins journaliers » ou bien encore « dialogues usuels » (affirmer, nier, remercier, questionner...). Il y a une véritable volonté de contextualisation et d'utilisation de la langue en situation de communication. L'inventaire et les mises à jour des méthodes utilisées dans les maisons d'éducation à Boulogne permettent de montrer le temps d'avance sur les lois nationales, cette particularité face à la vague de normalisation en cours à l'époque. L'importance de la prononciation et l'exercice de la conversation apparaissent dans les textes officiels après les lois de 1863, dès 1800 dans les établissements boulonnais. Au niveau national, c'est dans les années 1880 que l'on remarque une réelle volonté politique pour le développement de l'enseignement des langues vivantes et dans les trois décennies suivantes avec une augmentation du nombre d'heures accordées à cet enseignement ainsi que du nombre de langues enseignées. Dans la ville de Boulogne, cet intérêt est beaucoup plus précoce et l'on a pu voir un développement important dès les années 1820 avec un essor particulier dans les années 1840 à 1860.

Dès le 18^e siècle, la Côte d'Opale devient un véritable carrefour culturel entre la France et l'Angleterre. La ville de Boulogne en particulier jouissait d'une grande réputation outre-Manche et après quelques tentatives infructueuses au 17^e et 18^e siècle, une véritable « colonie anglaise » s'installe dans la ville dès 1790 en important ses loisirs, ses commerces, ses us et coutumes. À titre d'exemple, en 1846, on recense dans la ville environ 3500 résidents permanents et 3000 à 5000 visiteurs ponctuels.

La présence d'élèves anglais à Boulogne remonte à 1740. D'une dizaine d'élèves à plusieurs centaines au milieu du 19^e siècle, l'engouement des Anglais pour les établissements d'éducation de la ville n'a eu de cesse d'augmenter au fil du siècle : on dénombre, d'après les archives, près de 1 000 élèves britanniques sont scolarisés en 1840 par exemple, ce qui créait des conditions idéales pour l'enseignement-apprentissage des langues françaises et anglaises.

En 1840, c'est 32 écoles qui sont mentionnées dans l'état numérique des enfants Anglais recevant l'instruction à Boulogne et 47 en 1853. Cette réalité se manifeste par le développement de matériel pédagogique, que nous nommons de « manuels » dont la fabrication relève des milieux éducatifs locaux comme des enseignants ou des précepteurs (Perrichon, 2019). Ce qui est frappant à Boulogne-Sur-Mer à cette période, c'est la mixité sociale de la population anglaise présente dans la ville à cette époque. On peut de prime abord aisément penser que seule une frange privilégiée de la population d'Outre-Manche pouvait venir s'établir ou envoyer ses enfants à Boulogne mais, même si au départ, il est vrai que c'est plutôt la *gentry* qui s'est établi dans la ville, la réalité est toute autre. Les nombreux Anglais qui s'établissent dans la ville dès le début du 19^e siècle viennent en premier lieu de la *gentry*⁷. Cette frange de la population se fixe alors à Boulogne afin de conserver leur rang devenu trop modestes pour le maintenir en Angleterre⁸.

Cependant, il coexistait également au sein de la ville de Boulogne, des Anglais d'origines sociales très différentes, des familles aisées aux indigents. On en veut pour exemple un projet d'ouverture d'une école pour petits Anglais issus de familles indigentes qui a été mis en place en 1835. Une antenne de la *British Charitable Fund*

⁷ La bonne société anglaise et en particulier à la noblesse non titrée.

⁸ Cf., É. PERRICHON, *op. cit.*

est d'ailleurs établie à Boulogne Sur Mer en 1847 et a pour objectif la récolte de fonds pour aider les familles indigentes anglaises présentes dans la ville. Plusieurs coupures de journaux évoquent ces ventes de charité au profit d'écoles⁹, de salle d'asile ou bien entretien des édifices religieux entre autres (cf. Perrichon, 2019). Dès le début du 19^e siècle, le port de Boulogne sert également d'asile et de refuge à beaucoup de corsaires. On parle alors d'une contrebande assez active entre la France et l'Angleterre à cette période : spiritueux, thé et autres produits passaient ainsi « hors douanes ». L'endroit où débarquaient les voyageurs était d'ailleurs appelé « quai des smugglers »¹⁰. Mais ce n'était pas la seule population à vivre ici. Certains Anglais venaient y trouver une manière de vie « moins guindée et plus libre »¹¹. On peut aussi lire dans les guides et les témoignages d'époque que de nombreuses personnes venaient également pour y trouver un air sain et vivifiant. Une dernière catégorie de population y venait spécifiquement pour donner à leurs enfants une éducation « à la française ». C'est dans ce contexte riche que sont apparus les manuels scolaires à l'étude.

Analyser et comprendre des supports et des méthodes d'enseignement-apprentissage contextualisés

Le contexte boulonnais est en effet un terreau fertile pour la fabrication d'un artefact pédagogique socioculturel adapté à une situation particulière. Cela nous permet de comprendre le manuel comme lieu de fabrique du langage, des normes et usages linguistiques mais également comme lieu de fabrication d'une didactique propre à une discipline : les langues et de son adaptation à un contexte.

L'analyse des manuels, conduite selon ces divers axes, vise à mettre en évidence les modalités d'enseignement-apprentissage en vigueur dans les établissements scolaires de Boulogne-sur-Mer, ainsi que les dimensions langagières au sens large, envisagées sous l'angle de la linguistique appliquée, de la phonétique, de la grammaire ou encore de la syntaxe. Dans les extraits présentés ci-dessous, on peut y voir les préoccupations liées à la prononciation et à la phonétique. Cela nous donne des indications précieuses sur la façon dont étaient perçus les « accents » locaux comme dans les extraits des manuels de Monteuis, *Discenda* en 1820 ou ceux de Brunet en 1846 :

⁹ La *British Charitable Fund* finançait entre autres la *British Free School* de Boulogne, rue du pot d'étain. Archives municipales de Boulogne-Sur-Mer, 1F NC 635.

¹⁰ Contrebandiers, trafiquants.

¹¹ Francis MERRIDEW, « La colonie Anglaise à Boulogne », in *Boulogne et la région boulonnaise*, Boulogne-sur-Mer, XXVIII^e Congrès de l'Association française pour l'avancement des sciences, 1899, tome 2, p. 613-631, p. 617.

(10)

L'é fermé se prononce la bouche presque fermée : bonté, vérité.

L'ouvert est celui qu'on prononce la bouche ouverte et en appuyant dessus : procès, accès, succès.

Sur les voyelles et principalement sur les e, on place trois petits signes appelés accens. L'accent aigu (') se met sur les e fermés, bonté; l'accent grave (") se place sur les e ouverts, accès; l'accent circonflexe (^) se met sur les voyelles longues; pâte, tempête, gâte, côte, flûte.

Les consonnes sont b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, x, z.

Extrait 1 : Monteuis, *Discenda*, 1820, p. 10

5° *Ne grasseyez pas comme la plupart des Calésiens. Certaines personnes y trouvent une sorte d'agréement, un ton bourgeois, disent-ils. Je soutiendrai toujours que c'est un défaut.*

Extrait 2 : Monteuis, *Ibid.*, p. 42

Nasal sounds.

When *m*, or *n*, is preceded by a vowel (not being followed by *e* mute), it becomes nasal: as, *am, an, en, em, ean*, which are sounded somewhat like *a* in the English word *want*, as, *ambition, enfant, Jean, etc.*, — *aim, ain, ein, im, in, ien, etc.*, almost like *angry*, — *faim, pain, frein, fin, lien, etc.*, — *eon, om, on* like *o* in *don't, wont*, — *pigeon, dompter, bon, son*, — *un, um*, like *blunt, grunt*, — *importun, parfum*.

Extrait 3 : Brunet, *Le petit précepteur*, 1846, p. 7

OBSERVATIONS.

B has the same sound as in English; it is pronounced in the middle of words; also, at the end of some proper names.—**C** is sounded at the end of a few words; **ç** (with a cedilla) sounds like *s* (*leçon*); **ch**, like *sh* (*charmant*), and like **k**, in some words derived from the Greek and Hebrew, as *écho, Achab*.—**D** is sounded like **t** before a vowel or **h** mute (*grand-homme*).—**F** is almost always sounded at the end of words, but takes the sound of *v* before a vowel, and is often silent before a consonant.—**G** is hard before *a, o, u*, and soft before *e, i*, like *j*.—**H** is aspirated in about a hun-

Extrait 4 : Brunet, *Ibid.*

L'analyse de ces extraits illustre la façon dont la prononciation normative se met en place dès le 18^e siècle, bien avant que l'avènement des travaux de phonologie en langue ou l'apparition de l'Alphabet Phonétique International (API) en 1886 comme dans les manuels d'Ignace Brunet en 1846. Ces analyses nous permettent également d'extraire

et de comprendre les aspects socio-didactique à travers les exemples donnés. Dans les conseils prodigués dans les manuels du corpus on trouve des exemples de normalisation de la prononciation (**extrait 2**) ou encore de éléments de phonologie contrastive (**extraits 3 et 4**).

Ces manuels représentent à de nombreux égards le miroir des valeurs, des normes et des idéologies d'une époque notamment à travers la présence et/ou l'absence de certains éléments qui donnent à voir des éléments sociaux et culturels mis en contexte didactique. On peut noter en effet dans l'ensemble de ces manuels la présence d'exemples tirés de la vie quotidienne, des situations de communication, des expressions idiomatiques, de la phonétique et la prononciation, de textes d'auteurs locaux. Toutefois, dans un même temps, on remarque aussi l'absence d'iconographie (sans doute pour des questions de finance), de religions, de textes religieux ou de textes avec un contenu moral certainement car la ville de Boulogne accueillait des élèves de toutes confessions. L'objectif visé était donc véritablement communicatif et langagier plutôt que moral et culturel ; ce qui représente à l'époque à un élément en décalage méthodologique avec les usages observés dans des manuels pris dans d'autres contextes.

Aussi, grâce à l'analyse de ces contenus et des types d'exercices fabriqués pour l'occasion, on peut entrevoir la modernité des méthodes d'apprentissage utilisées au regard des préconisations de l'époque¹² (Perrichon, 2019). En effet, par exemple, avec beaucoup d'avance, on voit se mettre en place dès 1820-1830 à Boulogne ce qui sera fait au niveau national dans les instructions de 1890 et 1902. Au niveau national, par exemple, l'importance de la prononciation et de l'oral date de l'instruction de 1863 mais cet enseignement était présent dans les pensionnats et maisons d'éducation de la ville dès 1790-1800. L'enseignement de la communication et des actes sociaux quotidiens apparaît après 1900 au niveau national mais on retrouve des éléments dans les manuels dès 1790 à Boulogne. En 1830 et même avant, prévaut dans les établissements boulonnais, un enseignement dit « direct » alors présent beaucoup plus tardivement dans les instructions de 1890 et 1902.

À titre d'exemple, nous voyons dans ces extraits de manuels des exercices structuraux que l'on trouvera beaucoup plus tardivement au 20^e siècle dans les manuels de langue. L'analyse des manuels laisse aussi transparaître des types de supports/et des contenus des textes et des exercices reflétant les valeurs d'une société orientées vers le développement du tourisme et par conséquent de la communication quotidienne : on y remarque entre autres l'apparition d'actes de paroles de manière anachronique (« pour demander son chemin » par exemple) et des situations de communications liées à des achats entre autres (« dans un magasin », « chez le modiste »).

¹² Vid. É PERRICHON, *op. cit.*

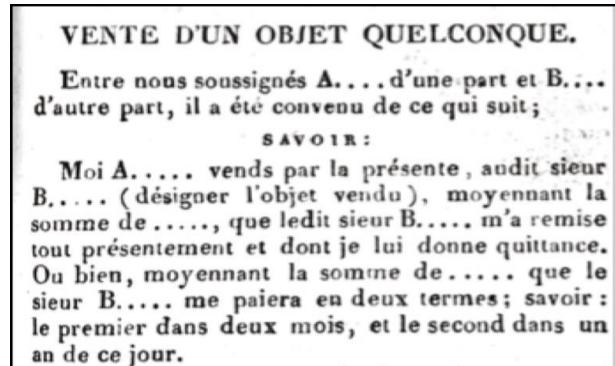
96			
Venir de, ne faire que de, devoir, etc.	53	Venir de, ne faire que de, devoir, etc.	53
Phrases sur l'imparfait et le présent	54	Phrases on the imperfect and present.	54
Phrases sur le subjonctif	56	Phrases on the subjunctive mood	56
Phrases sur les participes passés	58	Phrases on the past participles	58
Phrases sur les pronoms	61	Phrases on the pronouns	61
CONVERSATIONS.			
Visite	65	Visiting	65
Pour demander le chemin	67	To inquire for the way.	67
Questions et réponses	68	Questions and answers	68
Une promenade	69	A walk	69
Le marché	70	Marketing	70
Dans un magasin	73	In a shop	73
Chez une modiste, etc.	74	At a milliner's, etc.	74
Chez un tailleur	75	At a tailor's	75
Chez un chapeleur	76	At a hatter's	76
Chez un bottier	77	At a bootmaker's	77
La blanchisseuse	77	The washerwoman.	77
Chez un libraire	78	At a booksellers's	78
Chez un horloger	79	At a watchmaker's	79
Chez un bijoutier	80	At a jeweller's	80
Le logement	80	Lodging	80
A un hôtel.—Repas	82	In an hotel.—Meals	82
L'heure	85	The hour.	85
Le temps	86	The weather.	86
Le coucher, le lever	87	Going to bed, rising	87
L'étude	88	Study	88
Travail à l'aiguille	89	Needle-work.	89
Amusements	90	Amusements.	90
Poste aux lettres	92	Post-office	92
Chemin de fer	98	Railway	93
Règles sur l'imparfait	94	Rules upon the imperfect	94

Extrait 5 : Brunet, *Le petit précepteur*, 1846, p. 96

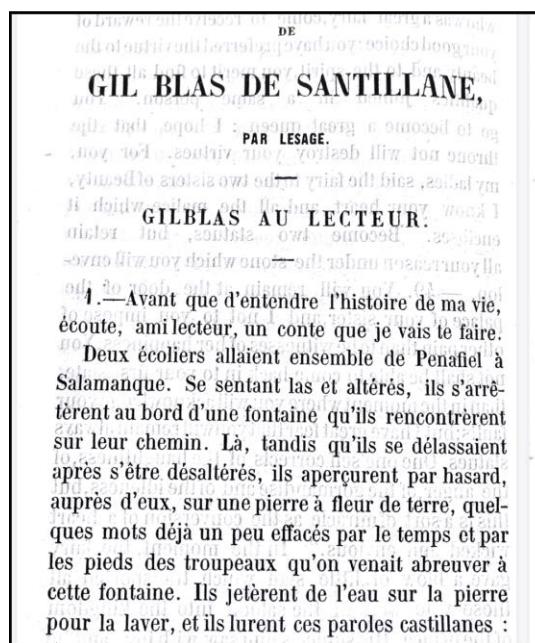
DANS UN MAGASIN.	IN A SHOP.
Entrons dans ce magasin.	Let us go into that shop.
Est-ce un bon magasin ?	Is it a good shop ?
J'ai des emplettes à faire.	I have some purchases to make.
Que désirez-vous ?	What do you wish to have ?
Montrez-moi des gants.	Show me some gloves.
Quelle sorte de gants voulez-vous ?	What sort of gloves do you want ?
Des gants de peau de chevreau.	Some kid gloves.

Extrait 6 : Brunet, *Ibid.*, p. 75

Les supports peuvent aussi être vecteur d'un certain regard sur les besoins sociaux d'apprentissage de la langue comme le montrent ces extraits d'autres manuels boulonnais. On remarque trois aspects importants : des textes locaux portant une valeur morale mais non religieuse, des conversations quotidiennes, des documents à vocations pratiques ou administratives qui reflètent les besoins au niveau micro- d'une société anglaise à Boulogne. Ce peut être matérialisé par la présence de la littérature et du roman picaresque *Gil Blas de Sintillane* de Lesage, auteur boulonnais ou encore la présence de textes avec un objectif fonctionnel comme une situation de vente d'un objet comme dans les extraits suivants :



Extrait 7 : Monteuuis, *Discenda*, 1820, p. 103



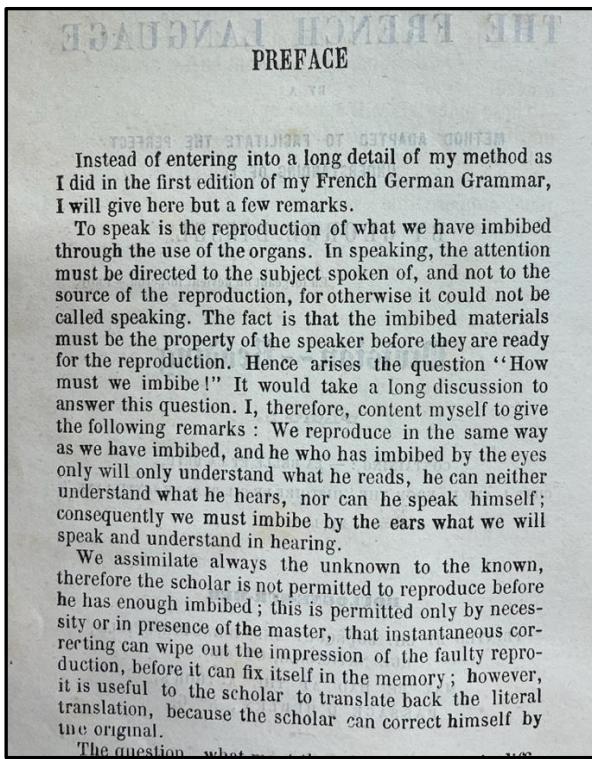
Extrait 8 : Dissel, *Materials for learning French language*, 1851

Les auteurs de ces manuels ont développé chacun une vision de l'enseignement/apprentissage des langues qui leur est propre comme Dissel peut le proposer dans son ouvrage *Materials for learning French language* paru en 1851.

L'auteur évoque dans la préface de son ouvrage la manière dont il a fabriqué son ensemble de manuel en utilisant la métaphore de la construction :

Pour les gradations des trois divisions, je commencerai à la fondation du bâtiment, et au fur et à mesure que je progresserai, je donnerai le mobilier qui est essentiel à tous, et plus tard, je m'occuperai des nécessités, du goût et du luxe des hommes individuels¹³.

¹³ « *I shall begin at the foundation of the building, and as I progress, give the furniture that is essential to all, and later I shall take care of the necessities, taste and luxury of individual men* » (Georges DISSEL, *Materials for learning the French language*, « Préface », 1851, traduction personnelle).



Extrait 9 : Dissel, *Materials for learning French language*, Préface, 1851¹⁴

Cette métaphore de la construction d'un bâtiment souligne la progression méthodique et graduelle de l'apprentissage qu'il propose. La littérature, qui constitue la dernière étape de son dispositif, est illustrée par le choix des textes de *Gil Blas*, un choix qui ne semble pas anodin :

Il faut supposer que quiconque apprend une langue étrangère l'utilisera pour comprendre ce qui est écrit et parlé dans la vie courante, et pour s'y faire comprendre. Nous ne pouvons donc pas choisir les classiques ; car un auteur ne devient un classique qu'en s'élevant, par le contenu et la forme, au-delà de ceux de la vie courante, et en utilisant la langue comme un luxe spirituel¹⁵.

¹⁴ Traduction personnelle de la préface : « au lieu d'entrer longuement dans les détails de ma méthode, comme je l'ai fait dans la première édition de ma Grammaire franco-allemande, je me contenterai ici de quelques remarques. Parler, c'est reproduire ce que nous avons assimilé par l'usage des organes. En parlant, l'attention doit être portée sur le sujet abordé, et non sur la source de la reproduction, car sinon on ne pourrait pas parler. Le fait est que les matériaux assimilés doivent être la propriété du locuteur avant d'être prêts à être reproduits. D'où la question : « Comment devons-nous assimiler ? » Il faudrait une longue discussion pour y répondre. Je me contenterai donc de faire les remarques suivantes : nous reproduisons de la même manière que nous avons assimilée, et celui qui a assimilé par les yeux ne comprendra que ce qu'il lit ; il ne peut ni comprendre ce qu'il entend, ni parler lui-même ; par conséquent, nous devons assimiler par les oreilles ce que nous dirons et comprendrons en entendant. Nous assimilons toujours l'inconnu au connu ; il est donc interdit au savant de reproduire avant d'avoir suffisamment assimilé ; cela n'est permis que par nécessité ou en présence du maître, car une correction instantanée peut effacer l'impression de la reproduction défectueuse, avant qu'elle ne puisse se fixer dans la mémoire ; cependant, il est utile au savant de retraduire la traduction littérale, car le savant peut se corriger lui-même par l'original ».

¹⁵ « [...] we must suppose that everyone who learns a foreign language, will use it to understand what is written and spoken in common life, and to make himself understood in it. We can, therefore, choose no Classics; for an author becomes a classic only by elevating himself in material and form beyond those of common life, and by using language as a spiritual luxury (G. DISSEL, *Materials for learning the French language*, « Préface », traduction personnelle).

La méthode naturelle directe sans passer par une traduction est privilégiée dans l'exemple de l'ensemble pédagogique de Dissel, ce qui est assez novateur à une époque où le modèle dominant est celui de l'approche grammaire-traduction et l'exercice phare le thème-version. Il est question aussi dans les quelques lignes de la préface de styles d'apprentissage basés sur le mode de compréhension propre à chacun, idée novatrice pour l'époque :

D'où la question : « Comment devons-nous assimiler ? » Il faudrait une longue discussion pour y répondre. Je me contenterai donc de faire les remarques suivantes : nous reproduisons de la même manière que nous avons assimilée, et celui qui a assimilé par les yeux ne comprendra que ce qu'il lit ; il ne peut ni comprendre ce qu'il entend, ni parler lui-même ; par conséquent, nous devons assimiler par les oreilles ce que nous dirons et comprendrons en entendant¹⁶.

L'analyse croisée des manuels locaux de français langue étrangère du 18^e et du 19^e siècles met ainsi en lumière des dynamiques d'apprentissage linguistique intimement liées aux enjeux culturels et sociaux de l'époque. Ces artefacts pédagogiques, au-delà de leur fonction didactique, participent à la construction des identités et des représentations sociales tout en reflétant les avancées méthodologiques et pédagogiques de leur temps.

Conclusion

Pour conclure tout en poursuivant la réflexion, j'évoquerai deux notions importantes, selon moi, pour comprendre les phénomènes présentés dans ce travail et continuer à poser un cadre théorique à nos travaux.

Tout d'abord, la notion d'objectif social de référence développée par Christian Puren et que l'on peut définir comme l'adéquation entre les besoins sociétaux et les objectifs pédagogiques, entre l'agir social (ce que l'on attend de l'individu en société) et l'agir d'apprentissage (ce que l'on attend de lui en classe) :

C'est la recherche constante de la relation la plus étroite possible entre l'action de référence et la tâche de référence qui explique le mécanisme historique des ruptures historiques entre construction méthodologique et la suivante, une modification qualitative de l'objectif social de référence provoque, en chaîne, la modification de l'action de référence, puis de la construction didactique, celle-ci apparaissant désormais comme inefficace parce qu'inadaptée¹⁷.

Ensuite, pour comprendre les modifications de l'objectif social de référence dans les méthodologies d'enseignement-apprentissage de la langue, j'adopte également le point de vue de Crozier et Friedberg en 1977 qui reviennent sur la notion même de changement qu'ils défissent ainsi :

Le changement n'est ni le déroulement majestueux de l'histoire dont il suffirait de connaître les lois, ni la conception et la mise en œuvre d'un modèle plus rationnel d'organisation sociale. Il ne peut se comprendre que dans un processus de création collective à travers lequel des membres d'une collectivité donnée apprennent ensemble, c'est-à-dire invente et fixe, de nouvelles façons de jouer le jeu social, de la coopération et du conflit. Bref, une nouvelle praxis sociale et acquiert les capacités cognitive, relationnel et organisationnel correspondantes. C'est un processus

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Cf. Christian PUREN, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, Didactique des langues, CLE international, 1988.

d'apprentissage collectif, permettant d'instituer de nombreux construits d'action collective, qui crée et exprime à la fois une nouvelle structuration du ou des champs¹⁸.

Cette vision du changement considérée comme un processus de création collective, à travers lequel les membres d'une collectivité donnée apprennent ensemble, proposée par Michel Crozier et Erhard Friedberg viennent renforcer le schéma général de l'élaboration d'une méthodologie en émergence dans un contexte, proposé par Christian Puren, déjà en 1988 avec la description d'un mécanisme qui aboutit à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie. Dans cette perspective, il y a d'abord de nouveaux besoins qui émergent et des nouvelles attentes sociales, puis on constate l'insuffisance ou l'inadéquation des résultats obtenus par la méthodologie existante dominante et en dernier la définition de nouveaux objectifs. Puis, enfin, on constate l'élaboration d'un nouvel espace méthodologique. L'analyse des manuels présentés montrent bien ce phénomène et l'adéquation existante entre l'évolution sociale et historique et la définition de nouveaux objectifs pédagogiques à travers leurs mises en œuvre dans les manuels.

Je terminerai sur deux phrases d'Alain Choppin en préambule de son ouvrage consacré aux manuels scolaires :

Le manuel est un produit complexe qui se prête à des approches multiples et ordinairement dissocier : l'enseignant y voit, surtout un outil pédagogique, l'homme politique, un vecteur d'idéologie, le parent d'élève, une charge financière, le sociologue, un certain reflet de la société.
[...]

Les manuels ne sont pas des livres comme les autres : ils ne sont pas aussi simples qu'il n'y paraît. Ils assument des fonctions multiples, et parfois ignoré, ils résultent d'une longue tradition et leur conception comme leur fabrication obéissent à certain nombre de règles, qu'il importe de connaître¹⁹.

L'étude des manuels, dans un contexte historique donné permet de comprendre la logique d'élaboration de fabrication de manuels locaux et nous montre ainsi que la notion d'objectif social de référence prime manifestement sur toute autre logique.

¹⁸ Michel CROZIER, Erhard FRIEDBERG, *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Le Seuil, 1977, p. 35.

¹⁹ Alain CHOPPIN, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation, 1992, p. 6.

Bibliographie

- BLANCHET, Philippe, « Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat », *Contextes et Didactiques*, 7, juin 2016, URL : <https://journals.openedition.org/ced/542>, consulté le 15 mai 2025.
- , CHARDENET, Patrick (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011 (rééd. 2014).
- CHOPPIN, Alain, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Education, 1992.
- CROZIER, Michel, FRIEDBERG Erhard, *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Le Seuil, 1977.
- DIDIER, John, QUINCHE, Florence, DIAS, Thierry (dir.), *Artefact : enjeux de formation*, Coédition du Pôle éditorial de l'Université de technologie de Belfort-Montbéliard (UTBM) et de la Haute École pédagogique du canton de Vaud (Suisse), 2022, lien : https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/5720/LIVRE-NUM-PDF_Artefact_ooJohnDidier%26FlorenceQuinche%26ThierryDias.pdf?sequence=1&isAllowed=y, date de consultation : 6 mai 2025.
- MERRIDEW, Francis, « La colonie Anglaise à Boulogne », in *Boulogne et la région boulonnaise*, Boulogne-sur-Mer, XXVIII^e Congrès de l'Association française pour l'avancement des sciences, 1899, tome 2, p. 613-631.
- PERRICHON, Émilie, *L'enseignement du français aux Anglais à Boulogne-sur-Mer, Histoire des établissements d'éducation et état des lieux des méthodes pédagogiques. 1790-1910*, Aachen, Éditions Verlag Shaker, 2019, 280 p.
- PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, Didactique des langues, CLE international, 1988.
- , « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel », in *La France et la francophonie : stéréotypes et réalités. Image de soi, regard de l'autre*, Actes du colloque international Journées de la Francophonie, XVI^e édition, Iași, 25-26 mars 2011, textes réunis par Felicia Dumas, Éditions Junimea, Iași (Roumanie), 2012, p. 173-194, URL : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e/>, consulté le 06 juin 2025.
- RABARDEL, Pierre, *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, Armand Colin, 1995.

Manuels

- A.D. (sans date). *Méthode pratique d'apprendre la langue françoise ou Grammaire française de Boulogne*, Boulogne-sur-Mer.
- BRUNET, Ignace, *French Genders*, Boulogne, Watel, 1839.
- , *Le petit précepteur Français*, Boulogne, Watel, 1846.
- , *The French Translator's assistant or progressive exercices*, Boulogne, Watel, 1846.

—, *French Genders*, Boulogne : Watel, 1846

DISSEL, Georges, *Materials for learning the French language*, 1851.

French and English Grammar, Boulogne-sur-Mer, 1785, sans auteur, sans éditeur.

KARL, *La méthode à deux maîtres*, 1851 (pas d'éditeur).

LIBOREL (sans date), *Méthode d'analyse grammaticale à l'usage du pensionnat de MM. Liborel*, Guînes.

MONTEUUIS, L. M. B. V., *Elemens de la grammaire française*, Boulogne-sur-Mer, sans d'éditeur, 1812.

—, *Discenda*, Lille, Le Fort, 1820.

—, *Memoranda*, Lille, Le Fort, 1820.

NOËL, A., *A sure and easy way to distinguish the genders of the substantives in the French language*, Boulogne-sur-Mer, 1816.