Les langues maternelles et la politique des langues d'enseignement en Inde

Mother tongues and the policy of languages of instruction in India

Las lenguas maternas y la política de las lenguas de enseñanza en India

Padma M. Sarangapani

Traducteur : Sylvaine Herold

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/4509>

DOI : 10.4000/ries.4509

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2015

Pagination : 107-114

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Padma M. Sarangapani, « Les langues maternelles et la politique des langues d'enseignement en Inde », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 70 | décembre 2015, mis en ligne le 01 décembre 2017, consulté le 01 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4509> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4509>

Les langues maternelles et la politique des langues d'enseignement en Inde*

Padma M. Sarangapani

Tata Institute of Social Sciences, Mumbai

Peu de pays dans le monde ont un paysage linguistique aussi varié et diversifié que celui de l'Inde, ni peut-être une histoire aussi complexe et des politiques autant façonnées par la problématique des langues. Le recensement de 1971 a enregistré un total de 1 652 langues, appartenant à cinq familles linguistiques différentes. Plus de 87 d'entre elles sont utilisées dans la presse écrite, 71 à la radio et 13 dans l'administration. Seules 47 de ces langues sont utilisées comme langue d'enseignement dans les écoles (NCERT, 2006). Cependant, depuis l'époque de l'Indépendance en 1947 déjà, et même auparavant, il a existé en Inde un consensus sur la nécessité d'offrir l'éducation primaire en langue maternelle. La Constitution de l'Inde va même jusqu'à stipuler :

Chaque État et autorité locale au sein des États doit d'efforcer de mettre en place les aménagements nécessaires pour permettre l'enseignement en langue maternelle au niveau de l'éducation primaire pour les enfants appartenant à des groupes linguistiques minoritaires ; le Président se réserve le droit de formuler les directives qu'il juge nécessaires ou appropriées à un État pour garantir la mise en place de ces aménagements (Constitution de l'Inde, article 350 A : Aménagements pour l'enseignement en langue maternelle au niveau primaire).

Cette disposition reconnaît implicitement la volonté d'une éducation primaire en langue maternelle. C'est pourquoi elle insiste sur le besoin d'accorder une attention particulière aux enfants issus de groupes linguistiques minoritaires, dont les intérêts pourraient être négligés par l'État. La récente Loi sur le droit à l'éducation (2009) fait écho à la Constitution en affirmant que « la langue d'enseignement doit, dans la mesure du possible, être la langue maternelle de l'enfant » (Gouvernement de l'Inde, 2009). Pourtant, récemment, en 2013, la Cour suprême de l'Inde a déclaré que le choix de la langue d'enseignement devait être laissé aux parents, et que l'État ne pouvait pas contraindre les élèves à étudier seulement dans leur langue maternelle (Cour suprême de l'Inde, 2014). De plus, dans son jugement « État du Karnataka vs Directions associées d'écoles primaires et secondaires en langue anglaise », la Cour suprême a statué que, bien que les

* Article traduit par Sylvaine Herold.

experts soient d'avis que l'éducation en langue maternelle est la plus appropriée pour l'enfant, cela ne peut pas conduire l'État à imposer cette mesure aux écoles privées non subventionnées¹, ni empêcher les parents de choisir de mettre leurs enfants dans des écoles enseignant dans une autre langue que leur langue maternelle. Les plaignants étaient des directions d'école de l'État du Karnataka, l'un des États du sud de l'Inde où le kannada est la langue dominante ; ils s'étaient vu empêcher par l'État d'offrir un enseignement en langue anglaise, celui-ci insistant pour qu'il se fasse en kannada. Cette décision s'engage directement sur le terrain houleux de la question de la langue d'enseignement, qui mine les politiques éducatives pour l'école indienne depuis la période coloniale.

Au premier abord, il peut sembler ne s'agir que d'une question d'enseignement en anglais, à savoir l'anglais comme langue d'enseignement et l'attrait qu'elle suscite dans les écoles indiennes. Et en effet, la plupart des discussions et des controverses qui ont lieu autour de la langue d'enseignement tournent autour de ce statut de l'anglais, de l'opportunité d'avoir accès à l'anglais et de l'apprendre, mais également d'apprendre en anglais. Dans cet article, je traiterai de la problématique de l'anglais comme langue d'enseignement et de l'accès à l'anglais : nous verrons de quelle manière la situation a évolué dans la politique scolaire, en lien avec les langues régionales (en tant que langues maternelles), et la manière dont cette question façonne actuellement le système scolaire indien. On s'intéressera en outre à la question de la « langue maternelle » telle qu'elle se pose pour les minorités linguistiques et culturelles en relation avec la langue régionale. Cela permettra de mettre en lumière les différents niveaux de la politique indienne, entre élites nationales, élites régionales et groupes sous-régionaux ou « subalternes ».

LANGUES RÉGIONALES VS ANGLAIS

Comme dans l'histoire de toutes les nations colonisées, la langue du colonisateur a dominé le paysage culturel, politique et économique de l'Inde. Ceux qui avaient des facilités dans cette langue bénéficiaient d'un certain statut et pouvoir social, ainsi que d'opportunités d'emploi. Mais pas seulement. La politique éducative britannique en Inde, conçue par Thomas Macaulay², favorisait l'enseignement en anglais plutôt que l'enseignement en langues vernaculaires (Zastoupil et Moir, 1999). L'anglais n'était pas seulement la langue du pouvoir, il était également considéré comme le vecteur du savoir occidental, servant ainsi

1. Dans les États indiens, il existe trois types d'école, qui suivent toutes le cursus d'État : les écoles gouvernementales (*government schools*) gérées et financées par le gouvernement, aux frais de scolarité très restreints ; les écoles privées aux frais de scolarité plus élevés, surtout destinées aux classes moyennes urbaines ; les écoles privées subventionnées par le gouvernement pour en réduire les frais de scolarité et les rendre accessibles aux enfants des familles pauvres. Source : Herold, Mamode (2014), fiche-pays « Le système éducatif de l'Inde », CIEP, en ligne [<http://goo.gl/uzeeQj>] (NdT).

2. Thomas Babington Macaulay (1800-1859) est un historien et homme politique britannique. Il a joué un rôle majeur dans la réforme de l'éducation en Inde, faisant remplacer le persan par l'anglais comme langue officielle et comme langue d'éducation. Source : Wikibéral. (NdT)

de force civilisatrice vis-à-vis d'indigènes barbares et immoraux, leur permettant de devenir de meilleurs citoyens de l'empire. Parmi les réformateurs indiens également, à l'instar de Raja Rammohan Roy, l'éducation en langue anglaise était favorisée car elle était considérée comme donnant accès à la connaissance occidentale. Dans ce qui est connu comme le débat « vernaculaires vs anglicistes » – un débat portant principalement sur la langue d'enseignement –, les anglicistes l'ont emporté. À cette époque, l'étendue du système éducatif était encore limitée, car il n'était pas conçu comme un système d'éducation de masse. Cependant, en l'espace de quelques décennies, les Britanniques eux-mêmes ont pris conscience du problème qu'ils avaient créé en favorisant l'anglais comme langue d'enseignement. L'apprentissage par cœur des manuels scolaires était devenu le mode dominant de maîtrise des contenus et de réussite aux examens. Encore aujourd'hui, nous continuons de subir les effets de cette politique coloniale : un système éducatif favorisant la maîtrise de l'anglais (tout l'enseignement supérieur est presque exclusivement en anglais), un système de connaissances scolaires non reliées à la vie quotidienne en dehors de l'école, et un système d'apprentissage basé sur le par cœur et orienté vers la réussite aux examens.

Bien que la politique officielle ait prévu que l'éducation primaire devait se faire dans les langues vernaculaires, le système dans son ensemble n'a pas favorisé ceux qui avaient été éduqués dans ces langues ; l'anglais demeurait important pour le statut et pour l'emploi et il était, de loin, plus populaire et plus recherché. Dès les années 1880, Lord Curzon déplorait les effets néfastes de ce phénomène et plaidait pour une éducation primaire en langue maternelle qui permettrait aux apprenants de réfléchir à ce qu'ils apprennent plutôt que de simplement mémoriser des choses en anglais sans faire aucun effort pour comprendre (Krishnamurthy, 1990). Les intellectuels indiens, à commencer par Vivekanand à la fin des années 1800, puis Jyotiba Phule, Mahatma Gandhi et Rabindranath Tagore au début du XX^e siècle, ont tous vivement critiqué le système éducatif colonial ; la langue d'enseignement étrangère était identifiée comme l'une des caractéristiques les plus destructrices de ce système (Zastoupil et Moir, 1999 ; Bhattacharya, Bara et Yagat, 2003). Le pouvoir politique, économique et militaire du colonisateur sur le colonisé était évident dans le statut de l'anglais par rapport aux langues vernaculaires. L'affirmation des langues vernaculaires contre l'anglais est alors devenue une dimension importante des politiques de la nation, et l'éducation en langue maternelle un argument émotionnel puissant. Alors que la connaissance de l'anglais par les élites indiennes était un signe de leur accès au pouvoir politique et économique, elle était également considérée comme le signe de leur distance par rapport au « *Bharat* » – l'Inde rurale – et de leur « occidentalisation ». Ces politiques ont donné lieu aux premiers glissements de l'anglais vers les langues vernaculaires comme langues d'enseignement, et ont forgé la politique de la langue d'enseignement. L'acceptation commune de la langue maternelle comme droit de l'enfant et comme langue la plus appropriée pour l'éducation primaire a également pris forme au

cours de cette première période. Dans l'Inde de l'après-Indépendance jusqu'à nos jours, l'affirmation des langues régionales comme langues d'enseignement doit être comprise non seulement comme la « voix de la raison », au nom de la meilleure compréhension par l'enfant, mais également comme une lutte politique et de classe contre les élites anglophones. C'est bien la rencontre de ces deux intérêts dans les années 1940 qui a conduit la Constitution à favoriser sans ambiguïté l'enseignement en langue maternelle dans les premières années du primaire, et à reconnaître les droits linguistiques des groupes minoritaires.

La politique d'État a alors favorisé les langues vernaculaires comme langues d'enseignement, tout en gardant le silence au sujet de l'anglais. Ce mouvement s'est encore renforcé dans les années 1950, lorsque la réorganisation des États a été entreprise sur une base linguistique, pour faire de l'Union indienne une fédération d'États aux frontières plus ou moins déterminées le long de lignes linguistiques, faisant de ces États des unités largement homogènes linguistiquement. Les partis régionaux se sont formés autour de la politique de la langue, la langue elle-même étant « déifiée » dans certains États sud-indiens : par exemple, « Tamil Tazhi » (Tamil, la déesse mère) dans l'État du Tamil Nadu et « Telugu Talli » (Telugu, la mère) dans l'Andra Pradesh³. L'affirmation des langues régionales a ainsi été au cœur des politiques identitaires, conduisant au renforcement de leur emprise sur le système scolaire gouvernemental, au nom de la langue maternelle. Alors que les écoles gouvernementales et les écoles subventionnées étaient tenues d'enseigner en langue régionale, les écoles privées ont continué d'offrir une éducation en anglais, avec quelques exceptions. Jusqu'aux années 1990, les termes « anglais », « écoles privées non subventionnées » et « élite » étaient plus ou moins synonymes ; ces écoles ne représentaient qu'une très faible proportion des écoles. Les politiques publiques générales étaient destinées aux écoles gouvernementales enseignant en langues vernaculaires, qui accueillent 80 à 90 % de la population. Il est intéressant de noter qu'à la même époque, le gouvernement central a lancé des initiatives, en nombre limité, pour mettre l'enseignement en anglais à la portée des élites rurales, à travers des programmes comme le « *Navodaya vidyalaya* », destiné aux étudiants méritants des zones rurales – reconnaissant ainsi tacitement que, tandis que l'enseignement scolaire en langues vernaculaires se développait, la plupart de l'enseignement supérieur, en particulier les sciences et l'ingénierie, n'était disponible qu'en anglais. Ces initiatives limitées n'ébranlèrent toutefois pas l'édifice politique qui exigeait des écoles gouvernementales qu'elles enseignassent en langue vernaculaire.

Depuis les années 1990, avec l'emploi public pratiquement au point mort, les parents prennent conscience que l'employabilité de leurs enfants dans le secteur privé sera renforcée au plan éducatif par l'acquisition de compétences valorisées par le privé. En conséquence, on a assisté à une explosion des écoles en langue anglaise, pour toutes les couches socioéconomiques de la population. Il existe de

3. Le tamil (ou tamoul) et le telugu sont deux des nombreuses langues indiennes. (NdT)

nos jours un grand nombre d'écoles qui enseignent en anglais et où les frais de scolarité sont peu élevés. Pour l'ensemble de ces établissements, c'est le fait d'enseigner en anglais qui constitue leur valeur sur le marché. La popularité et la demande accrues d'enseignement privé sont en effet plus liées à l'instruction en anglais qu'à une quelconque qualité de l'enseignement qui y est offert (Sarangapani, 2009). Il ne fait aucun doute que l'anglais continue de prospérer comme langue de l'ascension sociale, du statut et de l'emploi dans le secteur privé, et il est donc favorisé par les parents qui peuvent se permettre d'inscrire leurs enfants dans l'enseignement privé.

Peut-être en réponse à l'évolution de l'emploi et au besoin de maintenir leurs électors, certains États indiens ont procédé à des changements et des revirements politiques radicaux ces dernières années, en passant, partiellement ou complètement, à l'enseignement en anglais. Par exemple, le Maharashtra offre un cursus semi-anglais, dans lequel les sciences et les mathématiques sont enseignées en anglais ; l'Andra Pradesh a mis en place une section en anglais au sein des écoles gouvernementales ; l'État de Jammu Kashmir a complètement adopté l'anglais dans toutes ses écoles. Ces changements dans la politique linguistique des écoles gouvernementales ont donné lieu à de très nombreux débats dans les quotidiens régionaux et nationaux. Les pédagogues fustigent l'adoption de l'anglais comme langue d'enseignement, en soulignant ses effets négatifs sur la compréhension par les enfants, les conséquences aliénantes et le manque d'enseignants qualifiés pour mener à bien cette tâche. Ils font également valoir que l'apprentissage en langue maternelle est plus favorable à l'apprentissage de l'anglais à un stade ultérieur. On leur a reproché d'être élitistes et de vouloir priver les pauvres d'opportunités à travers l'anglais, mais aussi d'être hypocrites dans la mesure où leurs propres enfants étudient dans des écoles en langue anglaise. D'un autre côté, les régionalistes reprennent à leur compte la cause de l'éducation en langue maternelle pour essayer d'en tirer un profit politique. Les intellectuels Dalits⁴, qui ont émergé en tant que nouvelle force politique, réclament quant à eux avec véhémence l'accès à une éducation en langue anglaise pour pouvoir se débarrasser du contrôle du pouvoir brahmanique, manifeste à travers les langues régionales (Iliah, 2007).

Le jugement de la Cour suprême de 2014 intervient en faveur des parents, en leur laissant le choix de la langue d'enseignement. Alors que les experts ont sans doute raison en ce qui concerne la supériorité de l'éducation en langue maternelle, en particulier dans les premières années, la Cour a estimé que l'État ne peut pas réglementer sur cette base, que ce soit en direction des parents ou des écoles. Nous allons donc inévitablement assister à une demande accrue d'enseignement en anglais, qui se fera, malheureusement, au détriment des langues indiennes.

4. Les intouchables, dalits, ou Harijans sont, en Inde, un groupe d'individus exclus du système des castes. Le terme « dalit » signifie « opprimé ». L'appartenance à une caste est héréditaire, ce qui limite les possibilités d'ascension sociale. À l'autre extrémité, les brahmanes sont considérés comme la plus haute caste, car chargée de maintenir le savoir sacré. (NdT) (Source : Wikipédia)

LANGUES DES MINORITÉS VS LANGUES RÉGIONALES

Incontestablement, l'Inde connaît actuellement un tsunami linguistique en faveur de l'anglais comme langue d'enseignement par rapport aux langues maternelles. Mais sous la surface, et invisible de la plupart, a lieu un second tsunami : l'affirmation des langues régionales a conduit à l'effacement d'un grand nombre d'autres langues maternelles⁵.

Les différents dialectes et variations des langues s'effacent à mesure que la version « standardisée » de la langue régionale est définie et imposée, essentiellement par le biais des manuels scolaires de la politique linguistique. Par exemple, il existe 27 types d'hindi répertoriés en tant que langues maternelles dans le recensement de 2001, qui ont tous été regroupés sous la catégorie « hindi ». Un manuel scolaire en langue hindi devra donc être en *khari boli* « standard », qui n'est la langue maternelle de personne mais une forme de la langue hindi qui s'imposera à toutes les autres. En outre, si la langue régionale est peut-être parlée par une majorité, au moins un tiers de tous les districts du pays sont linguistiquement hétérogènes, ce qui signifie que près de 20 % de la population ne parle pas la langue majoritaire du district (Jhingran, 2009). Or la langue maternelle des enfants issus de groupes tribaux est peu susceptible d'être reconnue dans leur État, étant donné le peu de facilités qui leur est fourni pour étudier dans leur langue maternelle. Par exemple, un enfant issu de la tribu Baiga (qui compte environ 100 000 personnes) parle le *baiga boli* et le *gondi*, mais devra bientôt apprendre le *chhatisgarhi*, qui est la langue du marché (considéré comme un dialecte de l'hindi), et il devra finalement être scolarisé en hindi « *khari boli* » avec un enseignant qui ne connaîtra probablement aucune langue tribale (Sarangapani, 2003). La langue maternelle de l'enfant n'aura donc aucune place à l'école. Ce n'est pas seulement la faible taille de la population de locuteurs qui explique une telle négligence. Souvent, il existe des préjugés négatifs à l'encontre de ces langues, considérées comme impures ou peu évoluées. En outre, les membres des groupes tribaux eux-mêmes ont rejeté les tentatives pour établir des écoles dans leur langue car ils voient dans la scolarisation une opportunité de s'intégrer à la culture majoritaire, y compris à la langue régionale dominante. Autre exemple : l'ourdou, qui n'est la langue d'aucun État ni d'aucune région en particulier mais une langue panindienne, est pénalisé du fait de ne pas avoir d'ancrage régional. Et comme il n'existe pas ou peu de filières d'enseignement supérieur dans ces langues, elles sont à juste titre considérées comme des voies sans issue, dont on cherche à s'extraire à la première opportunité.

5. Le recensement de 1991 en Inde a listé 1 576 langues maternelles, avec des structures grammaticales distinctes, et 1 796 variations de langues classifiées comme « autres langues maternelles ». Voir : [<http://goo.gl/Af94lN>] (page consultée le 25 septembre 2015) (NdA).

VERS UNE POLITIQUE MULTILINGUE

Au début des années 1960, l'État indien est parvenu à forger un consensus autour de la question de la langue d'apprentissage à travers la « formule des trois langues », qui tente d'équilibrer les intérêts des langues maternelles ou régionales, de l'hindi (en tant que langue officielle et fierté nationale) et de l'anglais (statut, efficacité et intérêt économique) (Sridhar, 1989, cité dans NCERT, 2006). Cette formule a été définie par la politique de 1968 : la première langue devant être étudiée doit être la langue maternelle ou la langue régionale ; la seconde, une autre langue moderne indienne ou l'anglais dans les États de langue hindi, l'hindi ou l'anglais dans les États non-hindis ; la troisième langue, l'anglais ou une langue moderne indienne dans les États de langue hindi, l'anglais ou une langue moderne indienne autre que celle étudiée en deuxième langue dans les États non-hindis. Mais cette politique n'a pas bien fonctionné dans les différentes régions du pays. Alors que l'hindi a été rejeté dans l'État du Tamil Nadu, au sud de l'Inde⁶, car « imposé » par le Nord, un grand nombre d'États du nord de langue hindi sont effectivement bilingues et ont adopté le sanskrit comme troisième langue. Dans les faits, cependant, l'école demeure monolingue : une seule langue est langue d'enseignement, la seconde et la troisième langue ne sont enseignées que comme « matières ». En outre, l'école favorise la standardisation : elle tend à être biaisée en faveur des langues régionales majoritaires aux dépens des langues parlées par les groupes de petite taille ou les minorités. Et ce, en dépit des dispositions spéciales prévues par la Constitution de l'Inde pour les langues, particulièrement celle concernant les minorités, citée et discutée au début de cet article.

Sous l'effet du tsunami linguistique en faveur de l'anglais qui secoue la nation, la formule des trois langues a été mise à mal. Des signes d'un affaiblissement de l'emprise des langues régionales sur les écoles gouvernementales sont visibles, comme l'attestent les récents changements pour faire de l'anglais la langue d'enseignement dans ces écoles. Cependant, aucune évolution politique ne vient répondre à ces changements de manière globale. Le récent cadre curriculaire national pour l'enseignement scolaire, de 2005, continue de se référer à l'enseignement en langue maternelle comme moyen d'instruction recommandé dans les années primaires. Et, bien qu'il reconnaisse la nécessité d'apprendre l'anglais dès les premières années, il ne donne aucune piste sur les implications d'une adoption plus large de l'anglais comme langue d'enseignement, ni aucune stratégie ou innovation politique qui permettrait de parvenir à un équilibre entre les opportunités d'apprendre les différentes langues. Il y a eu récemment des discussions sur le « multilinguisme » comme ressource pour la classe de langue, et certains évoquent le bilinguisme⁷, avec l'anglais et la langue maternelle/

6. Le débat sur les langues est présent dans l'ensemble du pays mais est, dans un sens, plus complexe au sud, où l'hindi est une langue « étrangère » très différente des langues du sud (en particulier le tamoul).

7. Il n'existe pas de modèles éducatifs bilingues en Inde.

régionale. On assiste également à des efforts renouvelés pour permettre aux systèmes scolaires de reconnaître les langues tribales. Ces deux mouvements sont menés par des pédagogues et des linguistes, mais ont été mis en œuvre par diktat bureaucratique et n'ont rencontré aucun succès dans les sphères plus larges de la politique et de la société. Or, l'engagement politique et social est essentiel pour permettre de bâtir un nouveau consensus sur les langues d'enseignement, qui reflète les réalités actuelles et apporte des réponses dans tous les domaines, politique, économique et culturel.

BIBLIOGRAPHIE

BHATTACHARYA S., BARA J., YAGAT C.R. (2003) : *Educating the Nation: Documents on the Discourse of National Education in India 1880-1920*, New Delhi : Kanishka Publishers and Distributors.

State of Karnataka & Anr v Associated Management of (Government Recognised – Unaided – English Medium) Primary & Secondary Schools & Ors. 2014 (9) SCC 485. [État du Karnataka vs Directions associées d'écoles primaires et secondaires en langue anglaise, 6 mai 2014, (9) SCC 485].

GOI (Government of India) [Gouvernement de l'Inde] (2009) : *Right to Free and Compulsory Education Act* [Loi sur le droit à l'éducation gratuite et obligatoire, chapitre V 29 (2) (f)].

ILAIK K. (2007) : « English Empowers », extrait de « What Kind Of Education Do Dalit-Bahujan Children Need? » dans Shiksha, *The challenge of Indian education*, New Delhi : Buffalo Networks.

JHINGRAN D. (2009) : « Skutnabb-Kangas » dans Phillipson T., Mohanty R., Panda A. M. (coord.) : *Social Justice through multilingual education*, Bristol : Multilingual Matters, p. 263-282.

KRISHNAMURTHY Bh. (1990) : « The Regional Language vis a vis English as the Medium of Instruction in Higher Education: The Indian Dilemma » in *Multilingualism in India*. D.P. Pattanayak (Ed) Clevedon Philadelphia : Multilingual Matters, p. 15-24.

NCERT : National Council of Educational Research and Training (2006) : National Focus Group on Teaching of Indian Languages : Position Paper. (National Curriculum Framework 2005), New Delhi : NCERT [en ligne] [<http://goo.gl/SC0nYQ>].

SARANGAPANI P.M. (2003) : « Indigenising Curriculum: Questions posed by Baiga Vidya », *Comparative Education*, n° 39(2), p. 199-209.

SARANGAPANI P.M. (2009) : « Quality, feasibility and desirability of low cost private schooling: what is the evidence? », *Economic & Political Weekly*, 44(43), 24 octobre, p. 67-69.

ZASTOUPIL L., MOIR M. (coord.) (1999) : « Minute Recorded in the General Department by Thomas Babington Macaulay, Law Member of the Governor-General's Council. Dated 2 February 1835 », dans *The Great Indian Education Debate: Documents Relating to the Orientalist-Anglicist Controversy, 1781-1843*, Surrey : Curzon Press, p. 161-173.