

Enonciation et texte au cœur de la grammaire

Regards croisés : neuro / psychologie cognitive, linguistique, didactique

11, 12 & 13 mars 2009, Université Toulouse – Le Mirail.

Laetitia PILLE - Grammaire et Idéologie.

**« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement
« Et les mots pour le dire arrivent aisément. »
Malheureusement, nous ne saurons jamais à coup
sûr ce que Boileau entendait par se concevoir, bien,
s'énoncer, clairement, mots, dire, arriver et
aisément.
Louis Scutenaire - *Mes inscriptions* (1943-1944)**

L'objectif de cet article consiste à proposer quelques pistes de réflexion concernant le constat, pour le moins alarmant, des lacunes et autres incapacités d'une majorité de nos élèves, puis de certains de nos étudiants, enfin d'une partie de nos cadres, à s'exprimer dans un français, sinon grammaticalement correct, pour le moins compréhensible. En effet, la multiplication des aides en ligne, des logiciels et des correcteurs automatiques, loin d'enrayer les manquements, fleurissent à juste proportion de ces derniers.

Ne pouvons-nous que déplorer, impuissants, la confusion des genres qui persistent à la faveur du cloisonnement des enseignements ? Malgré le fameux « décloisonnement » préconisé depuis plusieurs années, les élèves, et certains enseignants de conserve, se définissent eux-mêmes comme plutôt « littéraires » ou plutôt « scientifiques » ; par là, nous devons entendre implicitement, « nuls en mathématique » ou « mauvais en orthographe et en grammaire », ou encore « n'aiment pas lire ».

Non seulement les élèves se rangent sous des catégories inadaptées au regard de leurs véritables capacités, mais encore ces catégories ne sont-elles revendiquées que pour justifier, en réalité, des lacunes – et non des coups de génie ou une formidable précocité - dans des disciplines perçues en outre, par eux et à tort, comme opposées.

Loin demeure d'ici la volonté ou même la plus petite idée d'intenter un procès contre des collégiens, des lycéens et des étudiants qui, somme toute, se montrent scrupuleusement obéissants et conformes au cadre que les institutions leur fournissent.

C'est une modeste réflexion que nous ouvrons, concernant les origines, plurielles et diverses, de ces lacunes, en envisageant plusieurs pistes, plusieurs hypothèses de causes et de solutions. Après avoir proposé une terminologie peut-être plus éclairante pour appréhender ce que l'on appelle généralement *grammaire*, je présenterai quelques exemples de fautes récurrentes commises par des étudiants (Bac +1 / Bac +2), j'émettrai des hypothèses sur les causes que l'on pourrait attribuer à ces productions.

Je montrerai que renvoyer la grammaire traditionnelle aux calendes grecques ne nous dispense pas d'en tirer peut-être un modèle de pensée, certes idéologique, mais néanmoins formateur.

J'essaierai de voir enfin en quoi l'enseignement de la grammaire, au sens justement le plus antique d'analyse linguistique pourrait être une piste de réflexion et un outil qui devrait permettre, indirectement, à nos étudiants de mieux maîtriser leur langue, et d'en avoir le goût.

I. Le rôle de la grammaire dans l'apprentissage de la langue :

A) définitions

La grammaire traditionnelle dont le retour semble félicité et encouragé par les parents et les autorités doit correspondre à celle codifiée par Grevisse et entraînée par le Bled ; il s'agit de la grammaire normative, que nous appellerons directement « normes de bonne conduite langagière », qui définit ce que l'on doit dire et / ou écrire à l'exclusion de ce qui sera identifié comme faute de langue (tout type de faute confondu).

Enonciation et texte au cœur de la grammaire

Regards croisés : neuro / psychologie cognitive, linguistique, didactique

11, 12 & 13 mars 2009, Université Toulouse – Le Mirail.

Laetitia PILLE - Grammaire et Idéologie.

Les grammaires, appelées génératives, transformationnelles, les courants d'analyses linguistiques et, tout ce qui correspond à l'analyse de la langue et la description de la langue telle qu'elle est en général, sera ici appelé « langologie » : étude de la langue. Notons immédiatement que bien évidemment, la « langologie » n'est pas enseignée dans le secondaire, et n'est enseignée dans le supérieur qu'aux spécialistes. Néanmoins, c'est souvent de la *langologie* que proviennent ce que les non spécialistes appellent les « termes barbares » ou le « jargon grammatical. »

Pour l'usage de cet article, nous croyons nécessaire de proposer une nouvelle terminologie qui permettrait de distinguer nettement les « normes de bonne conduite langagière » de la réflexion sur la grammaire, en isolant d'entrée le grief qui fut émis à l'encontre de la grammaire traditionnelle prescriptive, grief selon lequel elle favoriserait l'installation et la pérennisation de la domination d'une classe sociale et économique sur une autre¹. Dans le contexte social actuel, maîtriser les normes de bonne conduite langagière permet essentiellement de ne pas être assimilé à une classe sociale par ailleurs stigmatisée et contribue par conséquent à enrayer le processus de discrimination.

La *langologie* serait à rapprocher de la grammaire descriptive générale. Nos élèves aujourd'hui oscillent en permanence entre l'apprentissage des normes et la réflexion *langologique* ; l'une et l'autre, loin de se compléter, s'obstruent mutuellement.

B) Les étudiants et la grammaire.

1. corpus d'étude

Depuis quelques mois, dans le but de rendre à terme mon enseignement plus efficace, je constitue un corpus des fautes de langue (tout type confondu) commises par les étudiants Français (étudiants FLM) et les étudiants étrangers (FLE) (asiatiques)², auxquels j'enseigne respectivement les *techniques d'expression* et la *grammaire*.³

Notons qu'aussi bien les étudiants étrangers et les étudiants français possèdent le même profil : il s'agit d'étudiants diplômés d'un baccalauréat (ou équivalent étranger), pour la grande majorité de spécialité scientifique, âgés de 18 à 22 ans et dont l'objectif est de conserver cette orientation ; ils sont inscrits en Institut Universitaire de Technologie et souhaitent poursuivre dans cette voie.

2. premiers résultats

Ce travail d'analyse des données et des tests proposés n'est évidemment pas à son terme⁴, mais je peux néanmoins en livrer quelques premières remarques concernant les premiers résultats :

¹ P. Bourdieu, « L'économie des échanges linguistiques », in *Langue Française*, n°33, 1977, p. 17-34.

² L'enquête portait sur le second semestre de l'année 2008 ; j'avais en charge alors une centaine d'étudiants de langue maternelle française et une cinquantaine d'étudiants chinois en situation d'apprentissage du français depuis 3 à 6 mois et ayant suivi, en Chine, avant leur arrivée en France, une formation accélérée au Français durant 3 mois.

³ Ainsi, du moins, se trouve intitulé mon cours.

⁴ D'autres tests ont donné quelques réponses en cours d'analyse actuellement :

- **A la question utilisez-vous le subjonctif :**
 - Les étudiants FLE répondent honnêtement qu'ils ne l'emploient pas puisqu'ils ne le maîtrisent pas suffisamment.
 - 50% des étudiants FLM pensent qu'ils ne l'emploient jamais ! 30% rarement, et 20% régulièrement.
- **A la question : « que comprenez-vous en lisant « recharger » sur votre téléphone ? »**
 - Tous les étudiants étrangers comprennent qu'il faut le recharger.
 - 15% des français comprennent *qu'il est rechargé*.

Enonciation et texte au cœur de la grammaire

Regards croisés : neuro / psychologie cognitive, linguistique, didactique

11, 12 & 13 mars 2009, Université Toulouse – Le Mirail.

Laetitia PILLE - Grammaire et Idéologie.

- En situation explicite d'exercices de grammaire, les étudiants FLM ne commettent quasiment aucune erreur ; sauf par ignorance occasionnelle.
- En revanche, quand l'objectif de correction de la langue n'est pas clairement exprimé et exigé (comprenez noté), les étudiants français FLM présentent des lacunes

En syntaxe, bien souvent, ils emploient des connecteurs dont ils ne connaissent qu'approximativement la signification et qu'ils ne savent pas employer.

En vocabulaire et sémantique, sont notables des ignorances lexicales, et des confusions très fréquentes entre les paronymes.

D'usuelles fautes d'orthographe (méconnaissance du mot) et des fautes dites de « grammaire » (accords, conjugaisons, concordance des temps) sont pléthores.

Pour ce qui regarde les étudiants FLE, on ne note que très peu d'écarts entre la situation explicite d'exercice grammatical et celle à objectif indirect, de production libre. Les étudiants étrangers commettent moins de fautes de grammaire, ou du moins restent parfois étonnamment cohérents (grammaticalement),⁵ mais ils commettent des fautes d'expression qui rendent identifiable leur exotisme à la langue française. Par exemple, à la question : *comment définiriez-vous la grammaire ?* :

- Les Etudiants Etrangers répondent par exemple : « *la grammaire = compléter les phrases bien et utiliser les mots correctement.* »
- Les Etudiants Français répondent par exemple : « *la grammaire, c'est la technique des règles qu'il faut appliquer avec une langue.* »

Voici une synthèse de la façon dont ils perçoivent la grammaire :

- Les étudiants chinois répondent principalement en évoquant un ensemble de règles, ou bien la règle de la langue, la discipline. pour ¼ d'entre eux, cela est difficile.
- Les français évoquent la structuration de la phrase, ou les règles qui permettent d'accorder les mots entre eux. Pour certains, la grammaire complique la vie, ou ne sert à rien pour d'autres... Dans les réponses remarquables, nous relevons :
 - « *Règles qui permettent de comprendre la langue.* »
 - « *La grammaire assure la cohérence des textes français.* »
 - « *La philosophie des mathématiques.* »

La grammaire est perçue comme un ensemble de règles à appliquer (il s'agit bien des normes de bonne conduite langagière), mais aussi comme ce qui assure la bonne tenue de la langue et sa compréhension par tous ; ce qu'ils pressentent là, et qu'ils confondent avec les normes de

-
- **J'ai proposé une phrase à corriger : « *je veux qu'il est finit de mangé avant d'allé au park.* »**
 - Les étudiants étrangers ont parfois modifié la tournure : je souhaite qu'il finisse de manger... près de 80% ont corrigé *mangé* et *allé* par des infinitifs. 10% ont corrigé *park*.
 - Les étudiants français ont corrigé par *ait fini* à 70%, parfois en laissant *finit*, parfois une variante *AI* ou *AIS*. *Mangé* et *allé* ont été corrigé à 100%, *parc* à 50%.

En effectuant un relevé systématique des erreurs commises sur copies et en contexte d'expression à visée universitaire (rapports de projet, mémoires de stage), je peux observer les fautes récurrentes du type :

- Double consonne quand cela est inutile (ex : ***Pensse***)
- Mélange entre participe passé et indicatif imparfait, à cause de l'homophonie (ex : ***il a était mangé***)
- Oubli presque systématique du subjonctif présent (ex : ***il faut qu'il est bu***).
- Oubli très fréquent des marques du pluriel.
- Confusions en vocabulaire évidemment.

5

	<i>Étudiants FLE</i>	<i>Étudiants FLM</i>
<i>exemples</i>	<i>Nous viendons</i> <i>Vous viendez</i> <i>Ils viennent</i>	<i>Nous venont</i> <i>Vous venais</i> <i>Ils viennent</i>

Enonciation et texte au cœur de la grammaire

Regards croisés : neuro / psychologie cognitive, linguistique, didactique

11, 12 & 13 mars 2009, Université Toulouse – Le Mirail.

Laetitia PILLE - Grammaire et Idéologie.

bonne conduite langagière, c'est la grammaire intériorisée, qui n'empêche pas les énoncés suivants (que tout le monde comprend !!) « *je vais au coiffeur* », « *je sais pas quoi il fait* », « *le truc que je parle* »

En tant qu'enseignante et linguiste, mon inquiétude porte plus particulièrement sur les étudiants FLM, que je trouve en situation anormale de détresse d'expression : plus graves que les fautes d'orthographe et de grammaire (accords etc) qui révèlent principalement un manque de concentration, je remarque les erreurs de syntaxe, les confusions lexicales et sémantiques qui sont, peut-être, le symptôme d'un manquement plus grand, que je ne peux m'empêcher de mettre en relation avec les difficultés également de plus en plus grandes qu'ils rencontrent en mathématiques – ces jeunes qui justement se définissent volontiers comme « scientifiques ».

C) Hypothèses d'attributions causales...

Pour examiner une première piste de réflexion, j'ai choisi d'observer de façon critique les consignes didactiques, en imaginant qu'elles pourraient être à l'origine des constats ci-dessus. Après avoir exposé les principes de la *pédagogie par objectifs*, notre exposé interrogera également le rôle du décloisonnement en cours de français, et, plus généralement, la répartition cloisonnée en matière.

1. La pédagogie par objectifs (PPO) dont tout contenu d'enseignement peut être formulé ainsi : « à l'issue de la formation, tout apprenant sera capable de... »

Présentation : La pédagogie par objectifs est née aux États Unis dans les années 50 au sein de l'enseignement technique. Elle exige de l'enseignant qu'il définisse ce qui doit être appris et qu'il le découpe en sous éléments et capacités à mettre en œuvre ou à acquérir pour en acquérir une bonne maîtrise.

Chez Gilbert et Viviane de Landsherre, *Définir les objectifs de l'éducation*, on peut lire :

« une leçon se prépare en fonction des objectifs poursuivis ». « il semble inconcevable qu'un maître sachant ce qu'il veut faire apprendre, et bien décidé à vérifier s'il y a réussi ne choisisse pas sa méthode d'enseignement en conséquence. Peut-être existe-t-il des enseignants conscients d'un but à poursuivre, mais trop indolents ou trop dépourvus pour déployer les stratégies nécessaires ». « en fait, non seulement les maîtres doivent construire toute leur activité sur des objectifs clairs, mais ils doivent aussi faire connaître ceux-ci sans ambiguïté ni mystère à leurs élèves. »⁶

Ce qui ressort principalement de l'énumération des 10 avantages de la pédagogie par objectifs selon Mac Donald Ross⁷ montre que cette pédagogie valorise la notion de contrat passé entre l'apprenant, l'enseignant, les parents, l'institution. Les uns et les autres ont des tâches clairement exprimées à remplir.

La liste des inconvénients, bien évidemment, ne manque pas d'évoquer le risque de conforter nos élèves dans une pratique utilitariste du cours. L'école ne serait plus, pour eux, ce temps donné, pour une période de leur vie, à la formation de l'esprit, mais déjà un endroit où l'on doit acquérir, engranger, pour produire, reproduire et servir.

Bernard Berthelot dans un document largement diffusé sur *internet*, <http://www.sauv.net/imposture.htm>, qui s'intitule *L'imposture pédagogique*, cite et dénonce de façon virulente les propositions de Daniel Hameline.⁸ Il considère d'abord que l'éducation

⁶ Gilbert et Viviane de Landsherre, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1976.

⁷ Mac Donald Ross : cité par D. Hameline, dans *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, ESF, éditeur, première édition 1979, p. 185.

⁸ « Dans un ouvrage où il traite de ces objectifs pédagogiques, **Daniel Hameline** remarque : *En même temps qu'on se tourne vers la pédagogie par objectifs, on parle de plus en plus, dans les milieux de la formation, et l'initiale rejoint sur ce point la permanente, en termes de*

Enonciation et texte au cœur de la grammaire

Regards croisés : neuro / psychologie cognitive, linguistique, didactique

11, 12 & 13 mars 2009, Université Toulouse – Le Mirail.

Laetitia PILLE - Grammaire et Idéologie.

conçue ainsi se confond avec le conditionnement puisqu'elle se propose d'engendrer un comportement de l'apprenant : « que la « pédagogie par objectifs » trouve sa justification théorique dans le béhaviorisme ; que la notion de « comportement », telle qu'elle y est définie, constitue le présupposé implicite de cet ensemble de pratiques pédagogiques et des procédures d'évaluation qui leur sont associées. » « éduquer, c'est produire un comportement. » Le comportement, en effet, laisse une trace, et donc peut être évalué. Il reproche à Hameline de vouloir effectivement s'attacher seulement à ce qui se manifeste extérieurement : « un produit peut être recueilli et séparé de la vie mentale du producteur ». Ainsi, Berthelot de commenter : « c'est bien cela, pour Hameline, qui importe, et c'est ce qui définit la « deuxième exigence d'opérationnalité » : c'est qu'un comportement, un « faire » puisse être « séparé de la vie mentale du producteur », et détaché de ses motifs, ou de ses raisons, dont on veut tout ignorer, ou dont, plus précisément, il est proscrit de rien savoir, selon la fameuse théorie béhavioriste de la « boîte noire ». Il attaque violemment la PPO en l'accusant d'« anti-humanisme désolant » : « les techniques d'apprentissage fondées sur le béhaviorisme, dégradent l'enseignement en entreprise d'asservissement ». Ainsi conclut-il : « décidément, on ne peut éduquer qu'en s'adressant à l'intelligence et à la raison de ceux que l'on éduque, en « formant leur jugement ».

2. Le décloisonnement en classe de Français

C'est pourtant au nom du développement de l'esprit critique et du jugement de l'élève et poursuivant certainement l'objectif de s'adresser à l'intelligence que la pratique du décloisonnement s'instaura dans la classe de Français. Plus de conjugaison, de grammaire désincarnée, hors contexte. L'apprenant, par une technique abductive⁹, doit retrouver la règle, doit décrire le phénomène de langue qu'on le conduit à observer.

Mais, le décloisonnement engendre la confusion entre compétences en expression et culture littéraire. L'objectif de maîtriser les normes de bonne conduite langagière et les objectifs de l'analyse des textes (y compris fautifs ou poétiques) ne peuvent pas être effectués simultanément - c'est ici que j'é mets une hypothèse concernant l'origine des erreurs et confusions en langue - cette simultanéité engendre la confusion entre la grammaire intériorisée – qu'on demande aux élèves de retrouver à la faveur de l'étude d'un texte, y

gestion. C'est bien la formation elle-même qui est conçue en termes de gestion. Le discours industriel moderne envahit le discours éducatif. La notion d'objectif trouve alors la signification de sa fortune. Car chacun sait qu'elle joue, dans une conception gestionnaire et managériale, un rôle déterminant, à la jonction même de l'axe des projets et de l'axe des moyens. (...) Il n'est pas douteux que, chez Ralph Tyler, rationaliser le processus enseigner-apprendre constitue la transposition, dans le domaine de l'école, des exigences qui se font jour dans l'univers des entreprises. (...) La fonction enseignante peut être rendue "rentable" par la pédagogie par objectifs, comme la direction par objectifs rationalisera la production. Le parallèle est clair.

A lire ces lignes, on peut avoir le sentiment que l'auteur développe une réflexion critique sur les objectifs pédagogiques. Or, rien de tel puisqu'il entend exposer l'efficacité et la valeur de cette "entrée dans la pédagogie", et qu'elle s'inspire d'une conception gestionnaire et "managériale" de l'éducation ne semble pas le gêner particulièrement, dès lors que c'est pour lui un gage de rationalité. » Bernard Berthelot, L'imposture pédagogique.

⁹ En épistémologie, l'abduction est un procédé consistant à introduire une règle à titre d'hypothèse afin de considérer ce résultat comme un cas particulier tombant sous cette règle. En psychologie cognitive l'abduction est une forme de raisonnement intuitif qui consiste à supprimer les solutions improbables. Cette notion s'oppose à une logique d'exploration systématique.

Enonciation et texte au cœur de la grammaire

Regards croisés : neuro / psychologie cognitive, linguistique, didactique

11, 12 & 13 mars 2009, Université Toulouse – Le Mirail.

Laetitia PILLE - Grammaire et Idéologie.

compris poétique ou fautif – et les normes – qui demeurent alors désincarnées, alors qu’elles permettraient pourtant l’exercice simple et rationnel de la faculté de déduction. En outre, ce mélange engendre une confusion entre l’étude de la langue et l’étude du discours. Sans parler du simple plaisir de lire et de découvrir une histoire, pour les plus jeunes, qui s’évanouit parce que la lecture est suivie d’un exercice de grammaire appliquée, immédiatement perçu comme rébarbatif puisqu’il est une manifestation d’un retour à l’ordre.

3. Le cloisonnement par disciplines distinctes

Par ailleurs, l’enseignement au collège est divisé en matières, c’est-à-dire en objets d’apprentissage, en savoirs, à réinvestir dans la vie du citoyen « éclairé » que nous essayons de former. Or, à l’intérieur de chaque cours, nous formons aux compétences, aux méthodes : quelles compétences requiert une dissertation, un exercice de géométrie, une expérience de physique... ne retrouve-t-on pas toujours les mêmes compétences, qui font parfois défaut au même élève, dans toutes les matières ? n’y aurait-il pas moyen de proposer un enseignement par compétences, plutôt que par matières ? un enseignement qui développerait les méthodes et les compétences, de diverses manières ? cela permettrait peut-être aussi d’intégrer et de valoriser d’autres compétences, qui ne sont convoquées que de façon sporadique à l’école.

En conclusion de cette partie d’observations et d’hypothèses, je remarque enfin, chez certains étudiants, un dégoût parfois prononcé pour tout ce qui ressemble à une réflexion abstraite. Ils utilisent d’ailleurs fréquemment cette expression : « *on ne va pas se prendre la tête !* » et je déplore qu’ils me semblent ne plus avoir de plaisir à la construction intellectuelle, au jeu de leur intelligence avec les concepts ; peut-être parce qu’on ne leur a pas suffisamment montré que l’on pouvait effectivement jouer plaisamment avec sa tête, pour la construire, sans que nécessairement la sanction ou la récompense, ou la motivation de l’immédiate utilité ne les guette !

Que pourrait-on proposer aux élèves FLM, dans un module consacré à la langue, séparé de l’enseignement de la littérature ? Je propose un détour par les grandes tendances de la grammaire dans l’antiquité, afin de mieux discerner ce que nous leur devons et ce que nous pourrions en retenir.

II. La grammaire dans l’antiquité et la grammaire dite traditionnelle. La norme ou la langologie ?

Préambule : Grammaire et idéologie

La grammaire traditionnelle est condamnée ou mal perçue ; le principal grief qu’on lui adresse est d’être idéologique. Idéologique parce que les normes de bonne conduite langagière s’apparentent à de la politesse, parce que la prééminence d’une règle sur un usage répandu est souvent le reflet pur et simple d’une domination sociale ; idéologique également parce que l’analyse logique (ou fonctionnelle) de la phrase, l’analyse de la phrase comme structure provient de l’idée, ancienne, que l’on peut établir des liens entre les concepts et les catégories de la langue, idée sur la quelle nous reviendrons.

Que ce soit chez les Grecs ou chez les Indiens, ce que l’on appelle, de façon d’ailleurs anachronique « grammaire » répond bien à la fois aux normes de bonne conduite langagière et à de la *langologie*, tout simplement parce qu’on ne s’intéresse qu’aux discours en langue correcte, dirons-nous.

Thurot¹⁰ dans son *Discours préliminaire à Hermès* écrit au sujet d’Aristote :

« ... les ouvrages où il a plus particulièrement exposé sa doctrine grammaticale, sont, sa Rhétorique, sa Poétique, et son traité de l’Interprétation (*Peri Hermêneias*),

¹⁰ Jean-François THUROT, 1768-1832. A prononcé le discours pour l’ouverture du cours de philosophie de la faculté des lettres de Paris, le 5 décembre 1818 : qu’est-ce que la Philosophie ? a traduit « le manuel d’Epictète ».

Enonciation et texte au cœur de la grammaire

Regards croisés : neuro / psychologie cognitive, linguistique, didactique
11, 12 & 13 mars 2009, Université Toulouse – Le Mirail.

Laetitia PILLE - Grammaire et Idéologie.

qui est, dit le P. Rapin, dans ses réflexions sur la logique, une espèce de grammaire raisonnée ». Quelques années plus tard, Thurot dans la *Décade* poursuit : « Un fait assez remarquable, c'est que depuis Aristote jusqu'à Locke, et l'on pourrait même dire jusqu'à Condillac, tout ce qui a été écrit sur la métaphysique, la logique, l'analyse des sensations et des idées, n'a été à proprement parler que de la grammaire générale : c'est-à-dire que ces philosophes n'ont fait la plupart du temps qu'analyser les mots et déterminer, avec plus ou moins de succès, le nombre et la nature des idées qui y sont attachées. »¹¹

Qu'est-ce que la grammaire ? est-ce « analyser les mots et déterminer, avec plus ou moins de succès (...) qui y sont attachées. » ? Thurot souligne la parenté étroite qui unissait grammaire (au sens où, de façon anachronique d'ailleurs, nous l'entendons aujourd'hui) et philosophie. *Faisait-on de la grammaire dans l'antiquité ?* qui étaient les grammairiens ? à l'issue de ce bref exposé, nous verrons si nous pouvons proposer une définition acceptable pour les anciens de ce qu'est la grammaire en tâchant de prendre en compte le but dans lequel elle était écrite.

A) Panini et la grammaire comme vision du monde.

Pour apporter une illustration au propos précédent, je me suis intéressée à la tradition grammaticale en Inde, en cherchant à savoir si les objectifs de ce que l'on pourrait appeler grammaire différaient ou non de ceux des Grecs, que nous présenterons ensuite. On constate qu'au-delà de la volonté de fixer la langue sanskrite et de la conserver, on trouve également, par le biais de la réflexion sur la langue et de l'élaboration d'une grammaire, un effort d'analyse linguistique, et même, de compréhension du monde.

1. Le contexte historique

La langue sanskrite a bénéficié d'une longue tradition orale, les brahman considérant que si l'on commençait à écrire les textes sacrés, alors on ne prendrait plus la peine de les apprendre par cœur. C'est donc à la suite d'un effort de codification de la récitation, pour la conservation et l'utilisation rituelle des textes, que l'« on voit apparaître une remarquable codification de l'emploi de la langue. (...) Cette codification se divise en quatre disciplines d'étude de la parole : *phonétique (sikṣā)*, *grammaire (vyākaraṇa)*, *lexique (nighaṇṭu)*, *métrique (chandas)*. »¹² Elles constituent 4 des 6¹³ annexes du Véda, c'est-à-dire du « savoir ». La grammaire constitue la principale de ces annexes, et la plus remarquable des *vyākaraṇa* est celle de Panini, que l'on situe entre 800 et 200 av JC...

2. Les objectifs de la grammaire

Le *vyākaraṇa*, que l'on traduit par « analyse linguistique » ou « formulaire de construction de paroles » indien est qualifié par Filliozat de « plus grande réussite scientifique de l'antiquité indienne. » Il est dénué d'explication surnaturelle, de magie, et se préoccupe clairement de trouver des structures universelles :

« le *Vyākaraṇa* indien, même dans son premier monument, *l'Aṣṭādhyāyī*, n'est pas une grammaire sanskrite, c'est une œuvre de linguistique générale. Son auteur a voulu faire une analyse de la parole, celle qu'il utilisait et qui se trouve être le sanskrit. Mais il la considérait, non comme une langue particulière, mais plutôt comme le langage en général. Il a présenté avec une grande lucidité la conscience qu'il avait de cette langue, mais il n'a pris en considération absolument aucune autre langue. Il tenait pour universelle et éternelle la structure de parole qu'il a observée. Sans doute le modèle auquel il est arrivé ne nous apparaît pas aussi universel qu'il devait le penser et reste pour nous un modèle sanskrit. Mais l'intention de Panini était bien universelle et son ambition l'a mené beaucoup plus loin et sur une voie

¹¹ Cité dans R. BAUM, Université d'Aix-la-Chapelle, *La grammaire idéologique et sa place dans l'histoire de la grammaire philosophique*, in *Les Idéologues et les sciences du langage, Histoire, Épistémologie, langage*, Villeeneuve d'Ascq, 1982, vol 4, n°1, pp. 23-33.

¹² Le Sanskrit, QSJ n°1416, PUF, 1992, Filliozat, p. 19

¹³ ibidem : les deux autres sont l'étude des astres (jyotis) et celle des rites (kalpa).

Enonciation et texte au cœur de la grammaire

Regards croisés : neuro / psychologie cognitive, linguistique, didactique

11, 12 & 13 mars 2009, Université Toulouse – Le Mirail.

Laetitia PILLE - Grammaire et Idéologie.

beaucoup plus scientifique que ses contemporains grecs dans la connaissance du langage. »¹⁴

La méthode d'analyse de Panini suit une démarche intellectuelle que Filliozat décrit comme suit :

« la méthode d'analyse est dès le début structuraliste. Une structure de base est mise en évidence dans quelques objets ou groupes d'objets. Cette structure est d'abord proposée comme universelle. S'il y a des objets qui ne lui correspondent pas, ils sont pris comme exceptions et comme objet d'une règle particulière qui suspend la règle générale. »¹⁵

On voit bien qu'il y a là un effort de rationalisation et de modélisation du réel par la pensée, et parfois contre tout empirisme.

En fait, les objectifs de Panini rapproche son œuvre d'une mystique, non pas du nombre, comme on en parle parfois pour les grecs pythagoriciens en particulier, mais une mystique de la grammaire.

B. le grammaticien, le sophiste, le philosophe...

1. La Grèce Antique :

Dans la Grèce de Périclès, le *grammaticien* était un des trois enseignants principaux du jeune athénien, les deux autres étant le *pédagogue* et le *cithariste*.

Le *pédagogue* était l'esclave qui conduisait l'enfant de 6 ou 7 ans, quittant désormais le gynécée, d'abord chez le *grammaticien*, qui lui enseignait à lire, écrire, compter, puis lui faisait apprendre par cœur les poèmes d'Homère, d'Hésiode, de Solon ou de Simonide ; ensuite chez le *cithariste*, qui enseignait la lyre, et parfois la cithare, qui requérait néanmoins une compétence technique peut-être trop exigeante pour le temps que les jeunes athéniens avaient à y consacrer... même si l'enseignement de la musique était d'une grande importance ; enfin, à partir de 15 ans, il était mené chez le *pédagogue* ou maître de gymnastique, sans pour autant abandonner les activités précédentes, le *grammaticien* étant néanmoins remplacé par la fréquentation des philosophes et sophistes.¹⁶

Nous possédons un témoignage de Protagoras à ce sujet :

« le maître d'école, dès que les enfants savent lire, fait déclamer à la classe, assise sur des tabourets, les vers des grands poètes et les oblige à les apprendre par cœur... Les citharistes, à leur tour, quand l'élève sait jouer de son instrument, lui font connaître d'autres belles œuvres, celles des poètes lyriques... Plus tard encore, on envoie l'enfant chez le *pédagogue*. »¹⁷

Les maîtres d'école ne recevaient qu'une très mince rétribution, avec laquelle ils devaient de surcroît rémunérer leurs auxiliaires. Ce n'est qu'à la fin du V^e siècle que les sophistes (au

¹⁴ Grammaire sanskrite paninéenne, Filliozat, introduction, p. 12-13

¹⁵ Grammaire sanskrite paninéenne, Filliozat, introduction, p. 13

¹⁶ « il ne faut cependant pas se méprendre : si parmi les Athéniens de la ville, il en était nombre qui savaient lire, bien peu parmi eux pouvaient fréquenter le gymnase. Les jeux athlétiques étaient, sinon en droit, du moins en fait, réservés aux jeunes gens de condition aisée, à ceux qui n'avaient pas besoin d'apprendre un métier pour vivre. Ce sont ceux-là qu'on trouvait à l'Académie écoutant les leçons de Platon, au lycée, au Cynosarges, ceux-là auxquels était réservée cette *paideia*, cette éducation dont Platon dans la République avait brossé le portrait idéal et dont il attendait la fin des maux dont souffrait la cité. Ce sont aussi les jeunes gens des familles riches d'Athènes qui pouvaient se payer les leçons d'un rhéteur fameux comme Isocrate, auprès duquel, en discutant des problèmes politiques de l'heure, ils apprenaient l'art de bien parler. » Claude Mossé, *Histoire d'une démocratie : Athènes*, Histoire, Points, Seuil, 1971, p. 156.

¹⁷ Platon, *Protagoras*, 325, c-e.

Enonciation et texte au cœur de la grammaire

Regards croisés : neuro / psychologie cognitive, linguistique, didactique

11, 12 & 13 mars 2009, Université Toulouse – Le Mirail.

Laetitia PILLE - Grammaire et Idéologie.

sens large) furent considérés comme de véritables professeurs et purent être dignement rétribués.

Au sujet des maîtres d'école, notons tout de même qu'ils ne recevaient pas de formation professionnelle pour le devenir ! Robert Flacelière avance même : « il semble bien d'ailleurs que n'importe qui pouvait s'improviser maître d'école, pourvu qu'il sût lui-même lire et écrire, et qu'aucun « diplôme » n'était requis. Si l'Etat exerçait un contrôle, c'était uniquement au point de vue moral, nullement en ce qui concernait la science et la compétences des maîtres. »¹⁸ Retenons donc que

- Le grammaticien ne recevait pas de formation. Pas de didactique.
- Que la grammaire qu'il enseignait consistait en l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.¹⁹

Il n'y a probablement pas de relation entre le grammaticien et le philosophe qui s'interroge sur la langue, qui fonda les premières questions linguistiques et aux spéculations desquels seul l'adolescent de famille aisée put avoir accès.

Pourtant lorsqu'on cherche à connaître les grammairiens de l'antiquité, on rencontre justement ces philosophes et linguistes. Il est d'ailleurs bien difficile de faire la part entre l'interrogation proprement linguistique et l'interrogation philosophique. Où commence le questionnement sur la grammaire ? On peut néanmoins distinguer nettement deux courants, tendances ou mouvements : les questionnements de linguistique générale, de philosophie du langage d'un côté ; de l'autre, le souci de décrire la langue et son fonctionnement.

2. Grammaire dans l'antiquité : émergence tardive comme discipline à part entière

Dans l'antiquité, pendant plusieurs siècles, on ne trouva pas de grammaire telle qu'on peut l'entendre aujourd'hui, constituée classiquement de trois parties : une phonétique, une morphologie, une syntaxe, à l'exception de :

La technè Grammatikè, de Denys le Thrace (1^{er} s av JC)

La Syntaxe, ses traités Du Pronom, des adverbes, des conjonctions
d'Apollonius Dyscole (2^e ap JC)

Evidemment, cela ne signifie pas qu'il n'y avait pas d'interrogation sur la langue. Frédérique Ildefonse nous propose une synthèse des travaux effectués alors en ce sens :

« Protagoras aurait écrit un traité sur la « correction de la langue ». Aristote témoigne du fait qu'il fut le premier à distinguer les genres, ainsi qu'à différencier l'ordre de la prière. Diogène Laërce nous apprend qu'il distinguait entre *vœu, interrogation, réponse et injonction*, en produisant alors la première approche de la théorie des modes. Prodicos est présenté par Socrate comme l'autorité en matière de division des noms, c'est-à-dire de distinction des synonymes. Hippias était célèbre pour son attention aux sons, à la métrique, à la quantité des syllabes et aux rythmes. C'est pourtant Platon que Diogène Laërce présente comme celui qui, le premier, ouvre la voie à la grammaire. Un des scholiastes qui commentent la *Technè Grammatikè* attribuée à Denys le Thrace affirme que la grammaire a commencé avec Théagène et a été achevée par les Péripatéticiens Praxiphane et Aristote. Quintilien et Denys d'Halicarnasse renvoient à Théodecte et Aristote. »²⁰

Mais ceux que F. Ildefonse désignent comme les fondateurs de la grammaire au sens d'interrogation sur la langue sont les **Stoïciens** :

« il semble bien que nous leur devons, entre autres, notre terminologie des cas et notre terminologie des temps, voire la première formulation de l'aspect verbal, sans

¹⁸ Robert Flacelière, *La Grèce au siècle de Périclès*, V^e siècle av. JC, la vie quotidienne, civilisations et sociétés, Hachette, p. 120.

¹⁹ Grammè : trait, ligne, trait d'écriture pour former des lignes. *Bailly*, p. 417.

²⁰ *La naissance de la grammaire dans l'antiquité grecque*, Frédérique ILDEFONSE, Vrin, 1997, p. 12.

Enonciation et texte au cœur de la grammaire

Regards croisés : neuro / psychologie cognitive, linguistique, didactique

11, 12 & 13 mars 2009, Université Toulouse – Le Mirail.

Laetitia PILLE - Grammaire et Idéologie.

qu'à aucun moment ils ne reconnaissent explicitement la grammaire comme une discipline séparée. »²¹

3. Conclusion partielle : grammaire anachronique ?

Nous n'avons pas besoin d'aller plus en détails pour montrer qu'il est difficile, voire impossible de donner une définition de ce que fut la grammaire dans l'antiquité et de faire correspondre les efforts vers une constitution de la grammaire telle qu'on l'entend aujourd'hui avec certaines de ses parties. Il est par ailleurs anachronique de prétendre pouvoir considérer l'ensemble des travaux de façon que nous puissions dire que la grammaire d'aujourd'hui est achevée tandis que les précédentes n'en étaient que les étapes préalables et nécessaires. Marc Baratin et Françoise Desbordes nous mettent en garde contre ce réflexe en nous incitant à comprendre que

« la linguistique antique peut être tout aussi achevée, ou inachevée que la moderne – mais qu'elle est placée dans une perspective épistémologique éventuellement différente (...) qu'il s'agit dès lors de cerner pour saisir l'originalité de l'analyse linguistique antique. »²²

Ce détour dans l'Antiquité avait pour objectif de montrer que l'étude de la langue pourrait être un exercice de rigueur et d'entraînement de la pensée abstraite, un effort ou une tension vers une méthode d'analyse objective. Emile Benveniste analyse les catégories d'Aristote et insiste sur le fait qu'il est impossible de dissocier langue et pensée : Aristote, « raisonnant d'une manière absolue, retrouve simplement certaines des catégories fondamentales de la langue dans laquelle il pense. »²³

La logique aristotélicienne est issue de l'analyse grammaticale ; on peut même dire qu'elle repose sur l'analyse fonctionnelle d'un type particulier d'énoncé, dont on retrouve la structure dans les autres langues indo-européennes. C'est sans doute la raison pour laquelle cette logique a pu remplir, des siècles durant, la fonction de théorie de la connaissance.

III. Idéologie spéculative pour la grammaire et théorie de la connaissance.

A. Mise en garde contre l'idéologie.

C'est précisément le type de formation contre lequel Nietzsche met en garde, pointant le conditionnement qui pourrait s'ensuivre, et que ne percevaient sans doute ni Aristote ni Panini :

« quand il y a parenté linguistique, il est inévitable qu'une philosophie commune de la grammaire – je veux dire la prépondérance et l'action des mêmes fonctions grammaticales – prédispose la pensée à produire des systèmes philosophiques qui se développent de la même manière et se suivront dans le même ordre, alors que la voie semble barrée à certaines autres possibilités d'interpréter l'univers. » (Par-delà bien et mal, p. 35)

Mais, par les termes de sa critique, il confirme néanmoins cette idée que nous pensons dans la langue et qu'alors, étudier le système linguistique pourrait favoriser l'entrée dans une culture, l'accès à un système de pensée.

1. Questionnements didactiques

En effet, revendiquer l'étude des parties du discours alimente l'idée selon laquelle elles peuvent être considérées comme des constantes du raisonnement philosophique. Ce travail peut être rapproché de celui de la tradition de la grammaire spéculative des siècles précédents, dont l'objectif était de construire une discipline scientifique ; les parties du discours étant étudiées en tant que témoins de ce qui se passe dans l'esprit, nous ne sommes pas loin

²¹ Ibidem p. 14

²² Marc Baratin et Françoise Desbordes, *L'analyse linguistique dans l'Antiquité classique*, 1-les théories, Introduction, Paris, Klincksieck, 1981, p.12.

²³ Benveniste, 1958, 66, *Catégories de pensée et catégories de langue*. *PB de linguistique générale*, Paris 1966, 63-74.

Enonciation et texte au cœur de la grammaire

Regards croisés : neuro / psychologie cognitive, linguistique, didactique

11, 12 & 13 mars 2009, Université Toulouse – Le Mirail.

Laetitia PILLE - Grammaire et Idéologie.

d'assimiler étude de la grammaire à étude de la pensée, même conditionnée, conformée par la langue : c'est d'ailleurs une idée que l'on trouve chez Aristote au début de *l'Hermeneia*, où il est question des rapports entre les « symboles » du langage et les « passions de l'âme ».

2. L'expérience logico-mathématique de Piaget

Travailler avec les catégories abstraites, les faire jouer ensemble, voir comment elles s'articulent, permet de mieux comprendre la langue, mieux comprendre comment nous pensons ; mieux pénétrer les subtilités d'une langue permet d'entraîner la raison pure :

« cette espèce de connaissance est dite a priori, et on la distingue de la connaissance empirique, dont les sources sont a posteriori, c'est-à-dire dans l'expérience. »

« sous le nom de connaissances a priori, nous n'entendons donc pas celles qui sont indépendantes de telle ou telle expérience, mais celles qui ne dépendent absolument d'aucune expérience. » « en effet, la raison est la faculté qui nous fournit les principes de la connaissance a priori. La raison pure est donc celle qui contient les principes au moyen desquels nous connaissons quelque chose absolument a priori. »

Critique de la raison pure, Kant, « Introduction »

C'est dans cette veine que je placerais l'expérience logico-mathématique défendue par Piaget en ces termes :

« les fonctions essentielles de l'intelligence consistent à comprendre et à inventer, autrement dit à construire des structures en structurant le réel. »

« les théories plus récentes et de plus en plus contrôlées par les faits subordonnent au contraire la compréhension à l'invention en considérant celle-ci comme l'expression d'une construction continue de structures d'ensemble. »

au développement de l'intelligence, mais qu'elle n'est pas suffisante et surtout qu'elle se présente sous deux formes bien différentes que n'avait pas distinguées l'empirisme classique : l'expérience physique et l'expérience logico-mathématique. »

C'est exactement en faveur de cette idée, à laquelle finalement on peut opposer les objectifs nécessairement à courts termes de la pédagogie par objectifs, que je proposerai de développer l'intérêt de l'analyse catégorielle de la phrase avec l'objectif de permettre à nos jeunes de faire l'expérience logico-mathématique dont parle Piaget.

B. Pour une manipulation des catégories abstraites.

1. La méthode scientifique pour se prémunir contre l'idéologie.

Pour l'introduction de la langologie dans le parcours d'un élève, nous pourrions nous appuyer sur certains outils et cadres théoriques qui existent déjà, par exemple la Sémantique des Points de Vue, développée par Pierre-Yves Raccah et issue de la Théorie de l'Argumentation dans la Langue, de Oswald Ducrot, qui présente deux avantages :

Elle propose une méthode d'analyse de la langue scientifique et empirique ; ce qui permettrait à nos jeunes de faire des sciences en étudiant la langue et mettrait fin à ce clivage, imbécile, qui sépare ceux qui savent s'exprimer de ceux qui font des mathématiques.

Elle cherche justement à déterminer l'idéologie dans la langue – et non pas dans le langage - ce qui conduit irrémédiablement à une meilleure maîtrise, non seulement de sa propre production, mais également de sa compréhension ; évidemment, puisqu'il s'agit de sémantique, une meilleure maîtrise du vocabulaire ; elle permettrait peut-être de se prémunir contre le danger que Nietzsche dénonçait, en requérant d'insister sur les données culturelles et idéologiques d'une langue tout en isolant les autres – s'il y en a d'autres !

2. Idéologie scientifique de la grammaire : un enseignement scientifique de la langue ne prémunit pas nécessairement contre l'idéologie.

Nous pourrions donc imaginer promulguer en classe une étude de la langue mettant à l'exercice la rigueur scientifique, même rudimentaire, nécessaire à la formation générale que poursuivent aujourd'hui la grande majorité de nos élèves.

Enonciation et texte au cœur de la grammaire

Regards croisés : neuro / psychologie cognitive, linguistique, didactique

11, 12 & 13 mars 2009, Université Toulouse – Le Mirail.

Laetitia PILLE - Grammaire et Idéologie.

Notons par ailleurs que l'étude scientifique et rigoureuse des discours fournirait aux apprenants une méthode d'analyse critique imparable et non fondée sur la seule interprétation, sur les seules premières impressions – dont ils nous abreuvent aujourd'hui, « *Flaubert, c'est nul... parce que je n'aime pas.* » qui montre simplement à quel point les catégories sont confuses dans leur esprit.

La science elle-même, dans son effort d'appropriation du réel, est empreinte d'idéologie. Georges Canguilhem note que Karl Marx, en relevant les idéologies susceptibles d'influencer l'homme, omet justement l'idéologie scientifique.²⁴ Pourquoi une telle mise à l'écart ? probablement parce que justement, aux yeux de K. Marx, la science, si proche de la réalité, n'est pas soumise aux idéologies, et même, pourrait s'y opposer, en tout cas, s'en prémunir.

Un des dangers d'une telle conception de la science, et du coup, de la méthode scientifique, serait d'en conclure qu'elle serait un garant contre l'influence idéologique.

C'est un danger que **Pierre Clément** pressent ; il l'exprime ainsi dans un article de 2004 *science et idéologie : exemples en didactique et épistémologie de la biologie* :

« à une époque où l'enseignement et la vulgarisation scientifiques tentent de fonder une nouvelle citoyenneté sur plus de connaissances scientifiques – c'est l'objet même de la priorité 7 du programme cadre de recherche de la Communauté européenne, FP6-, il est nécessaire de clarifier les limites de ces connaissances, et d'identifier les systèmes de valeurs de ceux qui sont chargés de les diffuser, pour qu'ils en soient moins prisonniers à leur insu, et ne proposent pas aux – futurs – citoyens des discours contradictoires d'un pays à un autre au moment même où se construit, lentement et laborieusement, l'idée d'une identité européenne. »

Il propose d'étudier ce phénomène d'interaction entre science et idéologie en précisant :

« j'entendrai ici par « idéologie » à la fois l'idéologie scientifique que Georges Canguilhem (1981), dans le sillon de Gaston Bachelard puis Michel Foucault et Louis Althusser, a magistralement mise en évidence dans l'histoire des sciences de la vie, mais aussi l'idéologie de tout enseignant ou tout autre médiateur culturel des sciences. »

Pierre Clément, à force d'exemples analysés et référencés, montre que le discours des scientifiques peut ne pas être dénué d'une idéologie, souvent mise en évidence avec le seul recul historique.

Conclusion :

Beaucoup de matières et d'expériences croisées de l'enseignante de français correct ou de « techniques d'expression », doublée de la doctorante en linguistique expliquent les rapprochements inhabituelles et la réflexion parfois peu académiques de ce travail. Les objectifs, modestes, de soulever un problème de société, de le problématiser et de le définir, semblent atteints.

J'ai dû élaguer mon propos au risque de paraître parfois un peu superficielle pour le traitement de certains sujets ; néanmoins, c'est la doctorante en linguistique qui s'adresse ici aux sciences cognitives, aux théoriciens de la connaissance, aux didacticiens et profite de cet espace pour soulever un problème et ouvrir une piste de réflexion...

Cette fameuse phrase de Boileau :

« ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire viennent aisément. »
pourrait peut-être se muer en :

« Ce que l'on énonce clairement se conçoit bien et les idées pour le dire viennent aisément. »

²⁴ dans son livre intitulé *Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie*, VRIN, 1977, Georges Canguilhem observe que si Marx cite des idéologies politiques, économiques, juridiques, religieuses, il omet en revanche de parler d'idéologie scientifique. Et cette omission n'est nullement un oubli, mais est au contraire l'expression d'une position fondamentale à l'égard de science.

Enonciation et texte au cœur de la grammaire

Regards croisés : neuro / psychologie cognitive, linguistique, didactique
11, 12 & 13 mars 2009, Université Toulouse – Le Mirail.

Laetitia PILLE - Grammaire et Idéologie.

Fixer l'attention de l'apprenant, non prioritairement sur la correction et la pureté de la langue, mais avant tout sur l'agencement cohérent des parties et l'effet produit par le discours, le conduirait peut-être à une meilleure maîtrise de sa pensée et à une construction plus élaborée, plus fine et plus fondée de son esprit critique.

Bibliographie

- P. BOURDIEU, *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, 33, 1982, Paris, Fayard.
- Viviane DE LANDSHEERE, Gilbert DE LANDSHEERE, *Définir les objectifs de l'éducation*
Paris : Presses universitaires de France, 1980
- D. HAMELINE, dans *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, ESF, éditeur, première édition 1979, p. 185.
- Jean-François THUROT, *Tableau des progrès de la science grammaticale : discours préliminaire à "Hermès"*,
Bordeaux : Ed. Ducros, 1970
- Pierre-Sylvain FILLIOZAT, *Grammaire sanskrite pâninéenne*, Collection Connaissance des Langues, Picard 1988.
- Frédérique ILDEFONSE, *La naissance de la grammaire dans l'antiquité grecque*, J. Vrin, 1997.
- A. H. GARDINER, *The theory of speech and language*, 1932, traduction française de C. Douay sous le titre le langage et acte de langage : aux sources de la pragmatique, Presses Universitaires de Lille, 1989.
- M. BAKHTINE, *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique* (paru en 1929, ss Volochinov), les Éditions de Minuit, 1977.
- Claude MOSSE, *Histoire d'une démocratie : Athènes*, Histoire, Points, Seuil, 1971, p. 156.
- Friedrich NIETZSCHE, *Par-delà bien et mal : prélude d'une philosophie de l'avenir* ; textes et variantes établis par Giorgio COLLI et Mazzino MONTINARI ; traduit de l'allemand par Cornélius HEIM, 1987, Paris : Gallimard, Collection Folio-Essais.
- Pierre CLÉMENT, « Science et idéologie : exemples en didactique et épistémologie de la biologie », dans *Sciences, médias et Sociétés*, actes du colloque, juin 2004, Lyon.