

Culture, Comparatisme et Enseignement-Apprentissage des Langues-Cultures étrangères ¹

Jacques Cortès

Président du GERFLINT

La question du comparatisme est de toute évidence à sa place en didactologie des langues-cultures puisque tout individu qui veut apprendre à communiquer dans une langue étrangère est d'emblée placé dans cette situation éminemment complexe d'avoir à choisir non seulement les termes qui conviennent aux propos qu'il tient mais aussi les attitudes, gestes, mimiques et autres intonations, tempo, rythme, nuances affectives, registre et niveau de communication qu'exige la situation dans laquelle il se trouve placé à un moment précis, sachant que tous ces facteurs sont susceptibles de varier continuellement sous l'influence de péripéties imprévisibles. Ce problème de choix n'est donc pas uniquement d'ordre lexico-grammatical mais s'inscrit dans un processus permanent de confrontation globale entre ce qu'on a l'habitude de faire et de dire en pareilles circonstances lorsqu'on est dans son milieu d'origine, et ce qu'il convient de faire et de dire lorsqu'on évolue dans un autre contexte ethnolinguistique impliquant toutes sortes de règles et de lois qui procèdent d'une autre « vision » du monde.

Je souhaite donc, dans les lignes qui suivent, évoquer l'ontogénèse d'une didactologie des langues-cultures revisitée à partir du point de vue dominant qu'est, en diachronie, la place respectivement accordée à la langue et à la culture dans l'interaction complexe qu'est l'enseignement-apprentissage d'un système de communication exogène. Un tel système, comme le dirait Galisson, fonctionne à la façon d'un palimpseste qui ferait tout son possible pour faire oublier un autre système, endogène celui-là, ayant sur le second l'avantage, générateur d'inconvénients pour l'apprentissage, d'être déjà-là. Nous allons voir qu'un comparatisme implicite ou explicite est le principe directeur de toute l'évolution historique de la didactique des langues.

I. Quelques rappels en matière de philosophie du langage

Sans trop nous perdre dans l'histoire de la science linguistique, il est indispensable d'évoquer de prime abord certaines idées qui ont contribué à retarder, même si ce n'était d'évidence pas là leur finalité, la prise en compte sérieuse de la culture dans l'enseignement-apprentissage des langues. Au demeurant, du reste, ces idées sont tout à fait solides, quant au fond, puisqu'elles consistent globalement à dire que le système phono-grammatical de la langue conditionne celui de la pensée, sans qu'on soit obligatoirement d'accord sur la priorité qu'il faut reconnaître à l'une ou à l'autre de ces deux composantes. Pour la France, pour prendre un exemple parmi bien d'autres, on oppose traditionnellement le

positivisme linguistique de Damourette et Pichon, auteurs entre 1911 et 1934, d'un monumental *Essai de grammaire de la langue française* ayant pour sous-titre *Des mots à la pensée*, au psychologisme de Ferdinand Brunot adoptant dans les 1000 pages environ de *La Pensée et la Langue* (qui connaîtra de nombreuses rééditions à partir des années 20) une trajectoire en sens inverse qu'il définit ainsi : « *Ce que j'ai voulu, c'est présenter un exposé méthodique des faits de pensée, considérés et classés par rapport au langage, et des moyens d'expression qui leur correspondent* »².

Ces rappels nous replacent au coeur d'un très important débat sur les langues que d'aucuns appellent indifféremment « maternelles » ou « nationales », considérées comme responsables « de notre vision du monde »³, ce que la philosophie allemande appelait la *Weltanschauung* dès la fin du XVIII^e siècle.

Cette idée va faire d'autant plus facilement son chemin dans l'imaginaire scientifique, qu'elle va bénéficier des plus illustres appuis parmi lesquels je me bornerai à évoquer rapidement Herder, Humboldt et surtout la fameuse hypothèse de Sapir-Whorf ;

Dans ses *Fragments sur la nouvelle littérature allemande* 1768, Johann, Gottfried von Herder⁴ écrivait ceci : « *S'il est vrai que nous ne pouvons penser sans concepts et que nous apprenons à penser grâce aux mots, c'est que la langue donne à toute la connaissance humaine ses limites et ses contours* ». En d'autres termes, pour lui, « *chaque nation parle comme elle pense et elle pense comme elle parle. Elle fixe dans sa langue ses expériences, y compris les vérités et les erreurs que la langue transmet aux générations suivantes, façonnant leur Weltanschauung. Les trois déesses du savoir humain – la vérité, la beauté et la vertu sont devenues nationales dans la même mesure que la langue. La langue est donc non seulement un instrument et un contenu, mais aussi, dans un certain sens, un « patron » (Zuschnitt) de la science ; elle « désigne la limite et le contour de toute connaissance humaine* »⁵.

Même conception chez Wilhelm Von Humboldt⁶ (1767-1835) qui reprend à son compte la notion de *Weltanschauung* en disant notamment : « *La diversité des langues n'est pas une diversité des sons et des signes, mais une diversité des visions du monde. C'est ce qui constitue le fondement et la finalité de toutes les études linguistiques* »⁷. Pour Humboldt, tous les concepts sont engendrés à l'aide de mots, et la langue, en fin de compte, « *ne reflète pas l'existence réelle mais crée des symboles intellectuels* »⁸ avec lesquels la subjectivité ne peut d'évidence pas atteindre la nature objective du monde en soi. L'individu est ainsi amené à créer un monde par l'intermédiaire d'une force génératrice qui lui est transmise socialement : la langue. Le monde est donc médiatisé par la langue qui, en fin de compte, comme le veut la boutade de Porcher, « parle en nous beaucoup plus que nous ne la parlons ».

Je prendrai un dernier exemple de ces complexes rapports entre langue et culture en me fondant sur la très fameuse hypothèse de Sapir-Whorf, deux savants américains plus proches de nous puisqu'ils disparaissent tous deux au début de la deuxième guerre mondiale. Une analyse très fine pourrait sans doute aboutir à sérier d'abondantes différences entre leurs travaux et les théories d'inspiration philosophico-nationaliste de Herder et Humboldt que nous venons d'évoquer. Edward Sapir et son élève Benjamin Lee Whorf, sont

avant tout des anthropologues ayant consacré l'essentiel de leurs travaux au domaine de la transcription, de la description et de l'assimilation des langues indiennes dont certaines étaient menacées d'extinction en raison de la disparition progressive des tribus. C'est donc sur le terrain qu'ils ont rassemblé une masse d'observations ethnographiques qui leur ont inspiré la généralisation théorique appelée « hypothèse de Sapir-Whorf » dans laquelle je me bornerai à noter une indiscutable parenté avec Humboldt et Herder. Les deux principales pensées de l'hypothèse de Sapir-Whorf, selon Adam Schaff, sont les suivantes :

1) *le langage est un produit social, et le système linguistique défini, dans lequel nous sommes élevés et pensons depuis l'enfance, influence notre manière de percevoir le monde environnant ;*

2) *en raison des différences entre les systèmes linguistiques, lesquelles sont le reflet des différents milieux dans lesquels ces systèmes sont nés, les hommes perçoivent différemment le monde.*⁹

On pourrait prolonger abondamment ce florilège de théories sur cette question, mais l'intérêt en serait progressivement émué car toutes, en fin de compte, se fondent sur l'idée commune par-delà toutes les variantes de formulation, que la langue au moyen de laquelle nous communiquons, nous exprimons, effectuons toutes sortes de transactions avec notre environnement, nous impose son organisation, ses règles, ses limites, au point que, comme le dit plaisamment Abdallah Bounfour, même quand nous entrons en dissidence contre elle en la dénaturant, en la caricaturant, en violant ou en oubliant ses normes, nous ne sommes pas hors d'elle, hors-la-langue (comme on parle habituellement de hors-la-loi) car les distances que nous prenons par rapport à elle sont le principe même de son fonctionnement comme « *le hors-la-loi est le principe même de l'existence de la loi* »¹⁰. Bref, on n'échappe jamais à la langue, et François Cheng, avec sa double culture chinoise et française l'exprime admirablement lorsqu'il dit : « *un abîme se creuse au milieu de mon être : une langue que je possède mais dont je ne me sers pas, cependant que je suis possédé d'une autre langue, présente, qui trace en moi des limites que je sens ne jamais pouvoir franchir* »¹¹.

II. Implication-occultation de la culture

Dès lors on comprend mieux pourquoi, jusqu'au début des années 70 pour être précis, on a traité la question culturelle comme une activité annexe de l'apprentissage de la langue. « *On ne peut enseigner la langue, disait-on, sans enseigner en même temps la culture* ». Conformément à un oxymoron à la mode aujourd'hui c'est là, très typiquement, une vraie-fausse vérité.

Vérité vraie, certes, mais au sens profondément religieux qu'il faut donner à cette redondance populaire fleurant bon la foi en une sorte de dogme, et ce d'autant plus que la science linguistique, au début du XX^e siècle, conforte la prééminence du concept de langue. « *Il faut, enseigne alors Saussure, se placer sur le terrain de la langue et la prendre pour norme de toutes les autres manifestations du langage* ». Relisons quelques unes des définitions de la langue que nous propose le *Cours* et nous notons une évidente continuité avec les théories évoquées supra : la langue est un « *trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté* » (...). « *C'est la somme des images verbales emmagasinées chez tous les individus* » (...) « *C'est un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice*

de cette faculté chez les individus ». **Déposé, emmagasiné, adopté**, les termes indiquent clairement qu'il s'agit d'une sorte de legs de la communauté historique à laquelle nous appartenons, et sur lequel nous vivons parce que nous n'avons pas de nourriture substitutive, parce que tout ce que nous ressentons, tout ce que nous voulons dire, tout ce que nous pouvons dire, du consentement à la révolte, c'est la langue, et la langue seule, système d'une totale abstraction, qui nous en donnerait les moyens, car c' « est un tout en soi et un principe de classification »¹².

Mais fausse Vérité aussi parce que ce sentiment religieux¹³ que nous éprouvons, sans toujours nous en rendre bien compte, à l'égard de notre langue nationale, c'est aussi, à certains égards, la racine de l'intolérance. Le sens du sacré, en effet, n'implique pas obligatoirement une humanité ouverte à la compassion, à la bienveillance, à la bonté. Si la ferveur illumine souvent la vie d'un bel enthousiasme, elle peut aussi déboucher sur des certitudes militairement mobilisatrices. Imposer sa *Weltanschauung* à autrui est une activité à laquelle aucune grande ou petite puissance terrestre n'a jamais su résister depuis le commencement du monde. On a toujours une bonne raison d'exterminer son prochain au nom de Dieu, quelque prophète qu'on se choisisse pour transmettre à l'humanité tout entière la langue dans laquelle l'Être divin entendrait être adoré. De la culture on passe à son dérivé *cultus* : *culte*. Dans ce cheminement vers le sacré, la langue, particulièrement écrite, devient alors moyen et fin de la foi. Car Dieu, pour un croyant, se manifeste aux hommes dans sa langue à lui et pas dans celle du voisin d'en face, orphelin de l'autre côté de la frontière, égaré dans sa mécréance. Dieu se fait monolingue et sa parole révélée apparaît du même coup comme un domaine linguistiquement réservé à une communauté linguistique d'élection. Je passe sur le caractère sacrilège que de telles certitudes infligent à l'image même de la perfection ainsi contrainte, voire incarcérée dans une seule langue écrite d'essence sacrée. Mais cela explique peut-être aussi, par extrapolation du sacré, la place dominante accordée à la littérature dans tout processus (traditionnel ou pas) d'acquisition-apprentissage de la culture. Même dans le cadre de l'éducation laïque rejetant toute collusion avec la religion, la langue poétique et littéraire d'une communauté est régulièrement placée, de façon très liturgique, dans la mouvance profane du Livre et des Saintes Ecritures, *i.e.* comme la finalité suprême.

Ces prémisses m'ont paru nécessaires pour mieux comprendre la raison majeure pour laquelle, pendant des siècles, peut-être même des millénaires, on n'a jamais cru devoir enseigner la culture en tant que telle, ou, si l'on a tenté de le faire, c'est toujours soit en prenant le problème à un niveau très élevé, celui de l'écriture « élaborée » (comme dirait Martinet) introduisant à la culture cultivée et, plus haut encore, à la spiritualité sacrée ; soit en se limitant à de l'information générale sur ce que Reboullet appelle le *substrat* de la culture, à savoir les réalités géographiques, historiques, sociales, artistiques, économiques, politiques... d'un pays revisité comme une sorte de musée ayant gardé toutes les nobles et moins nobles traces de son passé.

L'enseignement-apprentissage de la culture s'est ainsi historiquement placé à la croisée du catalogue et de l'anthologie littéraire et religieuse, tout simplement parce que l'on n'a pas vraiment senti la nécessité de faire autre chose. Enseignement d'une culture plus ou moins confinée dans le mot conduisant à la pensée ou dans la pensée traduite en mots : Damourette et Pichon d'un côté,

Ferdinand Brunot de l'autre. Même souci d'universalité, certes, mais aussi même volonté d'occulter le débat : apprenez la langue et la grammaire d'un peuple et le reste vous sera donné par surcroît car vous serez en prise directe, non pas simplement sur une nomenclature complexe et un bréviaire d'emploi morpho-syntaxique, mais aussi, et surtout, sur une manière d'organiser le temps, l'espace, les rapports entre humains, le Bien et le Mal, le Beau et le Laid, bref, les **valeurs** pour faire vite, ou mieux, tout ce que l'on peut mettre dans la formule **vision du monde** .

III. De l'absolu au relatif, l'intrusion explicite du comparatisme en didactique des langues

Mais on va progressivement se rendre compte du caractère trop absolu, donc peu opératoire de cette *Weltanschauung*, et, du vivant même de Saussure, en 1909, son principal disciple, Charles Bally, s'attaquera le premier au concept de parole, dont le Maître avait reconnu le caractère éminemment social. C'est en effet, dans l'acte individuel de communication que se réalise peu à peu la consécration de l'usage nécessaire au maintien des unités et à l'accueil des formations nouvelles qui nourrissent le trésor où chacun puise les éléments de son discours. Le *Traité de Stylistique (1909)*¹⁴ de Charles Bally va amorcer la fragmentation instrumentale du concept de langue, non pas pour le nier, mais pour montrer que son intérêt majeur n'est pas dans l'abstraction idéaliste d'une vision philosophique du monde, mais dans la multiplicité des domaines et situations où cette vision est susceptible d'éclairer les différents scénarios de communication entre les membres les plus divers d'une communauté humaine donnée.

Bachmann et alii (op.cit, p.10) se sont un peu gaussés du « naïf ethnocentrisme de classe » de Bally dans son article de 1927 sur « la contrainte sociale de classe »¹⁵, mais je crois que ce qui est important dans la démarche du Genevois, c'est moins d'avoir donné des exemples un peu plats que d'avoir indiqué une piste d'analyse sociologique, dès 1927, après avoir fortement montré la voie, une vingtaine d'années plus tôt, dans l'approche psychologique de ce qu'il appelait « les faits de langues ». Ducrot et Todorov¹⁶, du reste, ont vu ainsi en lui un pionnier de l'énonciation, distinction que, personnellement, je lui accorde avec le plus grand respect.

Sur cette base très ouverte à la parole parlée, le comparatisme interlinguistique fait ainsi une entrée discrète mais déjà précise en didactique des langues, même s'il faudra attendre encore quelques décennies avant que la recherche emprunte enfin résolument cette voie. Ce que les critiques de Bally ne disent pas, c'est qu'il innove. Près d'un siècle après lui, il est normal qu'on parle un peu mieux de questions qui, au début du XX^e siècle, étaient volontairement occultées par Saussure, sans doute par manque de temps.

On a donc commencé dans les années 70 à se mettre pédagogiquement au comparatisme avec l'approche dite « contrastive », notamment en phonologie et en morpho-syntaxe où l'on sait que la méthodologie auralo-orale américaine, la fameuse MAO, n'a pas ouvert mais accentué le tracé de voies déjà connues et défrichées par de nombreux travaux antérieurs, notamment ceux du *Cercle linguistique de Prague* et particulièrement de Nicolas Sergueevitch Troubetzkoy. La méthodologie audio-visuelle européenne (MAV) a rapidement suivi le mouvement relancé didactiquement par les MAO et tout cela s'est traduit par

des recherches fort utiles permettant de prédire, par comparaison de la langue maternelle à la langue cible, ce que l'on appelait alors et qu'on appelle toujours *les systèmes de fautes* dans l'apprentissage d'une langue étrangère. A noter que, dès les années 30, Henri Frei, autre disciple de Saussure, avait déjà publié une *Grammaire des fautes* qui ouvrait intelligemment la voie dans cette direction.

- Bien évidemment, ce comparatisme a d'abord trouvé place là où les travaux scientifiques les plus sérieux étaient rapidement récupérables, à savoir le domaine de la phonétique et de la phonologie. Je dirai donc que l'origine profonde du comparatisme en didactique est moins dans cette espèce d'influence réciproque des didacticiens, de part et d'autre de l'Atlantique, que dans les sources glorieuses de la linguistique synchronique des débuts du XX^e siècle dont les *Principes de Phonologie* de Troubetzkoy nous offrent des pages d'anthologie (la fameuse théorie du *crible phonologique*) auxquelles je renvoie mon lecteur¹⁷.

- Sur ces bases phonologiques solides mais étroites (que Martinet appelle la *deuxième articulation du langage*), la théorie comparatiste va peu à peu passer aux unités significatives de première articulation, les monèmes. Pour simplifier un peu abusivement les choses, disons la morpho-syntaxe et le lexique d'une langue. Le *crible*, dès lors, aura un maillage plus complexe puisque l'on dénichera ainsi, du moins l'espère-t-on, toutes les causes d'interférences et tous les transferts possibles dans l'itinéraire d'apprentissage conduisant de la langue maternelle à la maîtrise d'une langue étrangère. Sans doute cette linguistique contrastive a-t-elle fait l'objet, depuis les années 70, de réserves et correctifs, notamment en ce qui concerne la comparaison de système à système qui paraît fort réductrice¹⁸, mais je pense que dans l'ensemble elle continue de rendre de grands services au pédagogue.

- Le domaine culturel lui aussi va se trouver à son tour pris dans le filet d'une anthropologie contrastive dans laquelle non seulement le *substrat* des réalités que j'évoquais tout à l'heure, mais aussi les *manifestations comportementales* seront incluses dans une sorte de psychologie sociale à laquelle la grammaire générative donnera un certain élan, mais aussi l'ensemble des disciplines anglo-saxonnes qui vont massivement intéresser la didactique des langues à partir des années 70, et dont la collection L.A.L du CREDIF rendra régulièrement compte¹⁹ : anthropologie, ethnologie, ethnographie, ethnographie de la communication, sociologie du langage, sociolinguistique etc.. A partir de ces années 70, donc, les grandes références seront Hymes, Bernstein, Halliday, Fishman, Labov, Gumperz, Austin, Searle, Hall... mais aussi Bakhtine découvert ou revisité, dont le livre de 1929 sera traduit par les Editions de Minuit en 1977²⁰.

Il convient de souligner le rôle capital de la Didactique des langues-cultures pour la dissémination en France de ce champ de recherche, ce que souligne fortement Jean-Claude Chevalier dans la Préface du livre de Bachman et alii (cf. note 14) : « *Echanger, parler, écrire, c'est connaître des règles de grammaire, être capable de bâtir des phrases, certes, mais c'est encore, avec plus de nécessité, être capable d'engager et de poursuivre un discours, une conversation dans une situation donnée, dans un jeu de pouvoirs donnés...ou à conquérir* »²¹.

Ainsi la Didactique des Langues-cultures, sans se couper du point de vue linguistique, va désormais se tourner résolument vers l'ensemble des sciences sociales qui toutes impliquent régulièrement un double comparatisme :

a) A l'intérieur d'une communauté nationale donnée, on prend désormais au sérieux « l'ancrage social et culturel des apprenants » en contexte quotidien. Comme l'écrivait Bakhtine, « *la situation sociale la plus immédiate et le milieu social plus large déterminent entièrement, et cela de l'intérieur, pour ainsi dire, la structure de l'énonciation* ». D'où la nécessité d'établir des critères tendant vers un tableau comparatif, dans le temps et dans l'espace, du fonctionnement de la parole dans les multiples situations de la vie en société.

b) Le second concerne les différences d'usages communicatifs d'une communauté nationale à une autre, étant entendu que ce qui doit être comparé ce n'est pas un système unifié et homogène par rapport à un autre, mais un ensemble complexe de systèmes permettant à l'apprenant de se situer dans les usages sociaux différents de son propre langage, mais aussi, comparativement, dans le maquis des usages sociaux de la langue dont il se propose d'acquérir la maîtrise en jouant sur la totalité du clavier et des registres de la communication.

Quelques mots pour conclure

Le comparatisme n'est donc pas le domaine réservé de certains travaux de recherche se réclamant explicitement de lui. Il est, en effet, le moteur de toute la recherche scientifique. C'est toujours par rapport à un état antérieur qu'une discipline évolue et toujours par rapport à autrui qu'on découvre sa propre identité. Lorsque Hall déclare : « *la meilleure façon de se soumettre à des coutumes étrangères, c'est qu'elles engendrent un sens aigu de la vitalité et de l'attention consciente – un attachement à la vie qui ne peut se manifester qu'au contact de la différence et du contraste* »²², il énonce un principe fondamental de survie interculturelle où le comparatisme est implicite mais clair.

S'agissant de notre discipline, le comparatisme est passé par différentes étapes que je définirai volontiers comme un lent processus allant du formalisme vers l'authenticité. En toile de fond, les grands courants de pensée qui inspirent les recherches et démarches pédagogiques concernant l'enseignement-apprentissage des langues. J'ai esquissé l'itinéraire général de cette influence que je crois parfaitement perceptible aux différentes étapes de l'Histoire.

La philosophie des Lumières a engendré la grammaire historique et comparée en posant le problème nouveau de la nature et de l'origine du langage considéré comme instrument ou reflet de la pensée. Je n'ai cité que quelques personnages importants, mais j'aurais pu facilement allonger la liste de mes références. Dans cette mouvance scientifique, les idées les plus intéressantes mais aussi les plus discutables se sont développées, et notamment l'affirmation que les catégories grammaticales coïncident avec celles de la Raison, une raison essentialiste et universelle telle qu'on la concevait au XVIII^e siècle. Prenons Condillac, par exemple. Pour lui, « l'art de raisonner se réduit à une langue bien faite ». De là une Grammaire générale selon laquelle les langues ayant un fondement commun ne différencieraient que dans l'aptitude des peuples à raisonner avec rigueur et clarté ; de là aussi un classement des langues d'après la conformité de leurs structures avec celles de la logique, de notre logique évidemment puisque l'on considérait alors que le français était le prototype de la langue parfaite. Paralogisme évident que la linguistique moderne a permis de faire exploser, mais le préjugé a longtemps

eu la vie dure puisque dans son principe, ne l'oublions pas, il remonte à Aristote lui-même qui avait confondu les catégories grammaticales grecques avec celles d'une logique universelle, ignorant ainsi que la structure d'une langue est le reflet et le support tout à la fois d'une civilisation particulière. Nous savons aujourd'hui, grâce à ce truisme, qu'il faut enseigner la langue, certes, mais aussi la civilisation, sans systématiquement enfermer l'une dans la forme la plus élaborée de l'autre, avec tous les dangers de dérive que nous avons évoquées et qui ne sont pas anodins dans la mesure où ils alimentent autant l'ethnocentrisme que l'ethocentrisme.

L'approche pragmatique qui s'est peu à peu imposée, et nous ne pouvons que nous en féliciter, tend aujourd'hui à envisager l'enseignement-apprentissage des langues non plus simplement dans la logique des systèmes symboliques mais dans le cadre des conditions sociales et psychologiques de leur utilisation. Vouloir faire dans l'utile ne sonne pas le glas de la vraie science comme pourraient le déplorer les nostalgiques du fondamentalisme scientifique et spirituel (deux courants de pensée qu'on peut souvent inscrire dans la même veine d'intolérance). Les dogmes ne sont bons, en effet, que remis à leur place historique, et le scepticisme est souvent moins l'expression de la mécréance que du mouvement. Comme dirait Pascal « *qui démêlera cet embrouillement ? La nature confond les pyrrhoniens, et la raison confond les dogmatiques* »²³. Revenons donc sur terre avec Edward T.Hall : « *Lorsque je parle de culture, dit-il, il ne s'agit pas seulement d'un concept abstrait imposé à l'homme et extérieur à lui ; il s'agit de l'homme lui-même* »²⁴. Je dirai de la même façon : lorsqu'on parle de didactique des langues-cultures, le comparatisme n'est pas seulement un concept abstrait imposé au pédagogue et extérieur à sa discipline ; il s'agit de cette discipline même dont l'unique et véritable objet, splendidement utopique (donc nécessaire) n'est rien moins que tenter de venir à bout du grand malentendu planétaire.

Notes

¹ *Synergies Chili* N°1, 2005

² Introduction p.VII

³ Adam Schaff, 1967, p.4

⁴ 1744-1803

⁵ Adam Schaff, *ibid*, p.6

⁶ 1767-1835

⁷ Adam Schaff, *ibid*. p.18

⁸ *ibid*. p.19

⁹ *ibid*.p.74

¹⁰ Abdallah Bounfour, 1985, p. 145

¹¹ François Cheng, 1985, p. 232

¹² CLG, p.25

¹³ Du métaphysico-théologique hante le concept de signe linguistique (Jacques Derrida)

¹⁴ Charles Bally, *Traité de stylistique*, Klincksieck, Paris, 3^{ème} édition, 1951 (1^{ère} édition, 1909)

¹⁵ in *Revue internationale de sociologie*, vol.35, 205-29

¹⁶ *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, Paris, 1972

¹⁷ N.S.Troubetzkoy : *Principes de Phonologie*, Klincksieck, édition de 1967, pp.54 et ss

¹⁸ cf, en particulier l'ouvrage de Besse et Porquier, dans la collection LAL, *Grammaire et Didactique des Langues*, Crédiff/Hatier, Paris, 1984

¹⁹ Voir notamment, de Bachman C., Lindenfeld S ; et Simonin J .*Langage et Communications sociales*, Crédif/Hatier 1981

²⁰ Bakhtine, M (Volochnov V.N.),1929 *Le marxisme et la philosophie du langage; essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Leningrad, Trad.française, 1977, Ed. de Minuit, Paris

²¹ op.cit.p.6

²² Hall Edward T. *Le langage silencieux* Seuil, 1984, p.48

²³ Pascal B. *Pensées*, VII, 434

²⁴ Op.cit. p.51