

Nguyen Viet Quy Lan

Doctorante

CEDICLEC/CELEC - Saint Etienne



Synergies Pays Rivierains du Mékong  
n°3 - 2011 pp. 143-151

**Résumé :** En quoi un cours magistral (CM), en France et en français, est-il recevable ou pas par un étudiant étranger ? Ce type de question nous a amenée à nous interroger d'abord sur la réception de CM par des étudiants non francophones d'origine, puis sur la nature des CM, non seulement en termes linguistiques, mais ensuite sur leur nature culturelle et discursive. C'est à ce deuxième volet de notre recherche-action, qui vise, au bout du compte, à trouver les moyens de mieux préparer les étudiants asiatiques à des études universitaires en France ou dans un pays francophone, qu'appartient l'article qui suit. Il vise à montrer le fait que la dimension culturo-intellectuelle est impliquée dans les énoncés discursifs de l'enseignant dans le cours magistral, au moins autant que sa dimension linguistique.

## La valeur culturo-intellectuelle des phénomènes « discursifs »

Les discours magistraux font l'objet d'étude dans de nombreuses récentes recherches, pour aider les étudiants étrangers à mieux apprendre. En effet, s'inscrivant dans le champ du Français sur Objectifs Universitaires (FOU), décliné du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), elles soulignent la complexité du cours magistral à l'université en France. Celle-ci serait due, entre autre, à l'implication importante de certains traits discursifs intriqués dans les discours « objectifs » traitant des notions disciplinaires. Selon les didacticiens-chercheurs, d'une part, les moyens énonciatifs et linguistiques auxquels ont recours ces traits discursifs constituent un procédé d'accompagnement pour la compréhension des étudiants - mais lesquels ? - mais ils peuvent aussi faire obstacle pour certains ; et d'autre part, les discours portant sur des savoirs disciplinaires font peut-être allusion aux connaissances socio-culturelles des francophones ou de la communauté scientifique de spécialité.

Dans le présent article, nous essayons de montrer qu'avec le discours sur des notions disciplinaires, les procédés discursifs de l'universitaire, outil facilitateur pour le professeur, sont susceptibles de s'appuyer sur des traits culturels français non partagés par tous. Ceci s'intègre dans ma thèse, qui porte sur les fonctions sociales du cours magistral en France. Nous nous concentrons en particulier, dans ce texte, sur la pensée « à la française » dans les discours magistraux de l'enseignant universitaire. Pour ce faire, notre texte est composé de deux parties : la première partie présentera le cadre

théorique de la pensée sur lequel nous nous sommes basée afin d'arriver à la seconde partie qui traite notre corpus, au regard de la problématique exposée ci-dessus.

## 1 - Le contexte intellectuel

Cette étude veut démontrer la thèse selon laquelle le cours magistral est un genre social chargé de fonctions sociales autres que cognitives. Parmi certains points relatifs à la société française, nous mettons l'accent sur la caractéristique intellectuelle d'une France dont l'image est marquée par l'héritage de philosophes comme Montaigne, Descartes, Pascal, Voltaire. Si on l'appelle « pays de Voltaire », c'est parce que ce grand homme a fait connaître la France dans le monde par sa pensée au XVIII<sup>e</sup> siècle. Et si on dit que les Français sont nourris par l'esprit cartésien, c'est parce que Descartes, avec sa philosophie de la raison et du raisonnement, a incarné la France et a donné une forme à sa pensée. En effet, malgré sa mort depuis plus de trois siècles et demi, son idéologie, renforcée par les penseurs du XVIII<sup>e</sup>, influence toute la façon de penser du pays : c'est une pensée qui met l'argumentation et la démonstration au-dessus de l'obscurantisme religieux, de la pensée poétique suggestive et des évidences soi-disant partagées. Elle devient alors le point saillant impliqué dans le discours magistral que nous voulons relever ici. Il s'agit de la façon de penser « à la française », en particulier à la manière cartésienne. En quoi consiste-elle ?

Le verbe *penser*, d'origine du latin *pensare* depuis 980, signifie « penser, juger<sup>1</sup> ». D'où les pensées désignant *ce qu'on pense*<sup>2</sup>. Que veut alors dire le mot de *raison* ? Bien que le terme *raison* apparaisse en même temps que *penser*, il connaît une évolution sémantique différente. Du latin *ratio, rationis*, le terme a perdu son premier sens de « parole, discours », voire celui de « calcul », de « compte ». Cette deuxième signification a donné naissance à l'actuelle signification de « *faculté de penser*<sup>3</sup> », autrement dit *faculté de raisonner*. Le mot *raison* a donc pour synonymes *pensée, jugement*, il se définit par

« *la faculté pensante et son fonctionnement, chez l'homme ; ce qui permet à l'homme de connaître, de juger et d'agir conformément à des principes*<sup>4</sup> ».

Descartes insiste aussi sur ce caractère inhérent à l'homme. Selon le philosophe, les pensées ont une valeur humainement forte et certaine. Il avoue, dans sa dernière maxime, s'accoutumer moralement à croire

« *qu'il n'y a rien qui soit entièrement en notre pouvoir que nos pensées*<sup>5</sup> ».

Il a explicitement décrit la raison comme

« *la puissance de bien juger, et distinguer le vrai d'avec le faux, qui est proprement ce qu'on nomme le bon sens, ou la raison, est naturellement esgale en tous les hommes*<sup>6</sup> ».

« *Je pense, donc je suis* » : la raison est donc le point capital de la philosophie de Descartes. Et son *Discours de la méthode* a fortement influencé tous les penseurs qui lui ont succédé. Nous avons trouvé que, dans les discours magistraux universitaires, il y avait une reconstruction implicite des idées cartésiennes. L'analyse qui suit fait référence explicite à la pensée de Descartes. En premier lieu, il développe l'idée selon laquelle un esprit critique joue un rôle primordial dans la philosophie :

« Le premier estoit de ne recevoir jamais aucune chose pour vraye que je ne la connusse evidememnt estre telle : c'est-à-dire, d'éviter soigneusement la Précipitation, et la Prévention : et de ne comprendre rien de plus en mes jugemens, que ce qui se presenteroit si clairement et si distinctement a mon esprit, que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute<sup>7</sup>».

Viennent ensuite les préceptes méthodiques en vue de résoudre certains problèmes :

« Le second, de diviser chascune des difficultez que j'examinerois en autant de parcelles qu'il se pourroit, et qu'il seroit requis pour les mieux resoudre.

Le troisieme de conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples, et les plus aysez a connoistre, pour monter peu a peu comme par degrez jusques a la connoissance des plus composez : Et supposant mesme de l'ordre entre ceux qui ne se precedent point naturellement les uns les autres.

Et le dernier de faire partout des denombrements si entiers, et des reveuës si generales, que je fusse assuré de ne rien omettre<sup>8</sup>».

S'y ajoute finalement l'idéologie du « bon sens », à la source de la démocratie du pays :

« Le bon sens est la chose du monde partagée<sup>9</sup>».

Nous passons maintenant à l'analyse de nos données pour montrer que le discours magistral s'inscrit dans ce cadre intellectuel. Les exemples ci-dessous sont extraits de notre corpus constitué de trois cours magistraux différents, à savoir Macro-économie (CM1), Psychologie de l'adolescence (CM2) et Droit (CM3), enregistrés à l'université de St Etienne, au cours de l'année 2009, puis transcrits. Cette étape de notre recherche-action tend à montrer qu'une initiation à ces soubassements philosophiques est indispensable pour qu'un étudiant étranger puisse comprendre sans mal la forme discursive d'un cours magistral français.

## 2 - Le développement de l'esprit critique

Relisons la première pensée de Descartes. Il s'agit de l'art de reconnaître l'existence du problème par soi-même. Il insiste en effet sur l'importance du travail pour remettre en question toutes les choses par soi-même. Selon le philosophe, l'implication cognitivement personnelle est essentielle, à l'opposé de la Précipitation et de la Prévention, pour reconnaître des choses du monde. Cela permet, pour lui, de distinguer le vrai du faux, de déceler la valeur de vérité face aux opinions des autres. De la même façon, la reconnaissance de l'évidence découle de celle du problème par soi-même. Observons des exemples dans le cours de Macro-économie, qui nous semblent illustrer ces principes :

« j'affronte des problèmes de liaison entre variables » (CM1, l. 22) ;

« je commence à chercher les causalités / et j'essaie de tester / les corrélations entre deux variables » (CM1, l. 23) ;

« je me pose ici trois explications » (CM1, l. 28).

Quand l'enseignant dit « j'affronte des problèmes », il veut dire que sa réflexion résulte d'un processus intellectuel individuel : il invite ainsi chaque étudiant à en faire autant. En effet, il prouve qu'il a observé, analysé et est parvenu à identifier des faits problématiques. Le pronom personnel *je* met en valeur la présence du sujet parlant et permet de narrer son propre parcours intellectuel de réaction depuis l'apparition et

l'observation des faits problématiques choisis. L'enseignant connaît bien évidemment le contenu de son cours mais il le présente de façon dynamique, de sorte qu'il y ait des problèmes à voir, identifier, puis à surmonter. Tout ce mécanisme se manifeste, de plus, grâce à l'usage des verbes et des termes complémentaires, à savoir : « affronter des problèmes », « chercher les causalités », « essayer de tester », « se poser trois explications ». Tous ces termes ou expressions font partie, si nous pouvons dire, du champ lexical du « raisonnement » dont l'enseignant veut donner l'habitude aux étudiants, au-delà du contenu du cours lui-même.

De même, l'enseignant du cours de Psychologie de l'adolescence utilise maintes fois, dans son discours, des expressions décrivant ses propres réflexions :

- « j'évoquerai là la question du / du bouleversement » (CM2, l. 132) ;
- « je serais conduit à dire » (CM2, l. 84) ;
- « je serai amené aussi à parler à ce moment » (CM2, l.180) ;
- « je m'en rends compte aussi la question de l'alimentation » (CM2, l.154-155).

La reconnaissance du problème veut prouver que son esprit critique est éveillé et développé. Cette faculté joue avec les images figurées utilisées, ce qui permet de faire une analyse de type lexical sur les niveaux de langue :

- « il y a trois quatre types qui ont parachuté un travail empirique » (CM1, l. 53) ;
- « l'économie à la radio à la télé c'est indispensable hein / elle elle manipule assez peu pour le moment » (CM1, l. 55-56) ;
- « pourquoi il y a de millions de types qui restent en rade du point de vue de l'emploi ? » (CM1, l. 253-254).

Bien que le cours porte un nom apparemment « objectif » de « Macro-économie », discipline qui traite des agents économiques et de leurs relations afin d'étudier les politiques économiques, la manière selon laquelle le locuteur le présente reste subjective en raison de son implication personnelle en tant qu'à la fois enseignant, économiste et chercheur. Dans cette optique, il n'exprime pourtant pas officiellement ses opinions mais les intègre délicatement dans son discours, via un vocabulaire imagé, évaluatif, mélioratif ou péjoratif.

Par ailleurs, une des façons les plus « révolutionnaires » de manifester un esprit critique efficace est de savoir poser des questions. Car cela va à l'encontre de la tradition de la réception béate et de la mémorisation passive du sujet. Cet « art de poser des questions » n'est pas spectaculaire, mais il intervient sans arrêt. D'abord, il montre que, malgré des acquis personnels, une vraie dynamique intellectuelle entraîne la remise en question des choses nouvelles et incertaines. Cette démarche commence par les questions suivantes :

- « qu'est-ce que cela veut dire ? (CM1, l. 75) ;
- « est-ce que je peux dire ... ? » (CM1, l. 25).

L'enseignant enseigne à se poser des questions pour essayer de mieux comprendre en expliquant d'une autre façon, pour savoir aussi si on a le droit d'employer tel ou tel mot, ou d'annoncer telle façon de faire. Le mécanisme de questionnement est, en fait, universel dès l'enfance avec « le pourquoi du comment du pourquoi » face aux nouveautés : il s'agit ici de le retrouver. Dans le discours enseignant, ce type de questions est courant :

- « pourquoi les faits stylisés ? » (CM1, l. 75-76) ;
- « et Keynes / pourquoi ? / » (CM1, l. 247).

Cette culture « enfantine » dépend en effet, pour être préservée, de l'environnement dans lequel a grandi l'enfant. Suivant les cas, la liberté d'expression sera encouragée ou prohibée, elle suscitera ainsi favorablement ou pas la parole future ainsi que l'habitude du questionnement.

Les questions avec *pourquoi* non seulement répondent au besoin de compréhension, mais aussi servent à la recherche des causes cachées ou de nouvelles possibilités pour expliquer des faits inattendus :

- « pourquoi dépasser les trois pour cent et endettement public ? pourquoi dépasser les soixante pour cent par rapport au PIB ? » (CM1, l. 121-122) ;
- « pourquoi vous prenez trois pourquoi vous ne prenez pas trois et demi ? » (CM1, l. 125-126).

On a d'autres types de questions, par exemple celui-ci :

- « qu'est-ce qu'on mesure exactement des définitions des techniques ? » (CM1, l. 146).

Cette question est posée sur l'objet par la construction *qu'est-ce que* ou *que*, nous conduisant à nous intéresser à savoir de quoi il s'agit, à poser des hypothèses éventuelles.

Un autre exemple à traiter est le suivant :

- « est-ce que avec les séries statistiques je peux tester cette liaison ? » (CM1, l. 24-25).

On remarque que la question résulte d'une réponse ou, autrement dit, que chaque réponse engendre de nouvelles questions. En effet, dans le dernier exemple, une fois qu'on a les séries statistiques, résultat d'une question précédente, on s'interroge pour savoir si on pourrait les utiliser pour tester une liaison entre les variables économiques, et ainsi de suite avec le résultat qu'on obtiendra, infiniment. D'où le développement sans cesse de l'esprit critique, qui ne consiste pas à trouver des réponses mais à générer de nouvelles questions - et à y trouver du plaisir.

### 3 - De l'ordre et de la clarté

Parmi les quatre règles cartésiennes, si la première souligne l'importance de la pensée critique, les trois dernières pour nous sont liées étroitement l'une à l'autre, car elles donnent une méthode en vue de résoudre un problème. A ce titre, la deuxième suggère de le décomposer en sous-parties par une opération d'analyse. Le problème entier se subdivise alors en des éléments plus concis et plus simples à traiter. La troisième conseille de l'étudier dans un ordre approprié du facile au difficile, du simple au complexe, par laquelle se développe la raison. La quatrième et aussi la dernière règle amène la méthode jusqu'à son point parfait, en ne négligeant aucun élément grâce au principe du dénombrement.

Grâce au *Discours de la Méthode*, tout le monde salue dans ce qu'on appelle l'esprit cartésien les qualités d'ordre et de clarté. Certes, sa méthode pour raisonner consiste particulièrement à rendre les choses, bien que diverses et complexes, plus claires, structurées et bien classées sans pourtant laisser échapper aucun élément. Selon lui,

pour concevoir nettement et distinctement des objets, il faudrait les diviser et les mettre en ordre de manière logiquement et clairement hiérarchisée. A titre d'exemple, voici une remarque qui nous semble relever de cet esprit :

« je vais vous parler de l'adolescence /// trois parties // trois parties au : au cours / euh j'veis vous les titrer » (CM2, l. 59-60).

Nous pensons que c'est un énoncé digne de l'esprit cartésien. D'abord, l'orateur dit de quoi il va parler et tout de suite, il mentionne la composition de son sujet en donnant un nom à chaque partie. La dénomination prouve un travail d'analyse et de synthèse rigoureux par rapport au contenu du cours.

L'organisation des idées suivant ces règles veut aller du général au détail, du vague au précis, dans les discours magistraux de l'enseignant comme ici :

« on sera un peu plus précis » (CM 1, l. 11).

La structure des cours ne se manifeste pas au sein d'une séance mais dans la globalité, dans la continuité au fil des jours, des mois et des années : ainsi se crée une culture sur la façon de penser. L'analyse des organisateurs temporels ne pourrait donc pas être dissociée, par exemple, de l'analyse énonciative et discursive.

#### - A l'intérieur du cours

- « j'évoquerai **tout à l'heure** » (CM2-2, l.64) ;
- « je vous avais dit ça **tout à l'heure** » (CM2-2, l.81) ;
- « il faudrait que je revoie quelque chose / **en fin de cours** » (CM3, l.3) ;
- « on va voir hein / **dans quelques minutes** » (CM3, l.28).

#### - A l'extérieur du cours

##### - *d'un cours à l'autre*

- « je vous rappelle ce qu'on *avait vu la dernière fois* » (CM1-1, l.7) ;
- « on *verra* bien dans le chapitre deux **dès la semaine prochaine** » (CM1-1, l. 11) ;
- « je le *disais* la semaine dernière » (CM3, l.39) ;
- « je *venais* juste **de commencer la semaine dernière** pour dire que ... » (CM3, l.19-20) ;
- « je *reprendrai* / sur un mode de / plus conceptuel **dans l'année** / » (CM2-2, l.86) ;
- « c'est-à-dire la formalité de l'article 1325 du code civil dont a *très peu parlé au premier semestre* » (CM3, l.187-188) ;
- « on *voit* que les modèles simples évidemment **dans ce semestre** de l'introduction à la macro » (CM1-1, l. 15-16).

##### - *d'une année à l'autre*

- « on va les *passer en première année* / donc sur les formes de vie en couple autre que le mariage / après avoir vu le concubinage et le pacs / étant précisé qu'**au stade de la première année** » (CM3, l.4-6) ;
- « le régime juridique des articles 1108 et suivants que vous *retrouverez* **l'année prochaine** en ce sens » (CM3, l.31-32) ;
- « c'est le régime général du contrat / que vous *verrez* **l'année prochaine** » (CM3, l.136) ;
- « c'est ce qu'on appelle le formalisme que vous *allez voir* **l'année prochaine** » (CM3, l.174-175).

Dans ces énoncés de l'enseignant, nous observons que le temps verbal en français joue un rôle important pour organiser le discours. De plus, chaque temps linguistique correspond à une expression temporelle (le temps du futur - la semaine/l'année prochaine, le temps passé - tout à l'heure/la semaine dernière, etc.). D'ailleurs, certains verbes d'introduction sont à l'origine des verbes de déplacement en français, ce qui montre bien que la pensée est conçue comme un cheminement. D'où la transition sémantique du mouvement physique en mouvement de la pensée, comme nous l'avons analysé ci-dessus :

- « je serai conduit à dire ... » (CM2-2, l. 45) ;
- « je reviendrai sur ces questions-là ... » (CM2-2, l. 39) ;
- « et puis je passerai à un autre aspect de ma problématique » (CM2-2, l. 68).

La clarté dans la pensée renvoie en outre à l'esprit bipolaire<sup>10</sup>, c'est-à-dire celui qui pense par paire, soit de manière antinomique soit de manière équivalente :

- « si c'est une série annuelle / pas annuelle » (CM1, l. 78) ;
- « distinction entre le déficit par exemple le conjoncturel et le déficit structurel » (CM1, l. 128) ;
- « avec la différence entre structurel et conjoncturel » (CM1, l. 133).

Dans le cours de Psychologie de l'adolescence, l'enseignant conçoit lui aussi les contenus à présenter d'une manière bipolaire. Cela prouve qu'il y a une mise en comparaison constante, un face à face construit permanent, entre deux faits, deux objets, et derrière celle-ci ou celui-ci, l'affirmation d'une relation entre eux.

- « c'est le temps où l'enfant se confronte à des transformations / physiologiques et sexuelles » (CM2, l. 98-99) ;
- « c'est une question physique à la fois du côté de la croissance et du côté de la sexualité » (CM2, l. 103-104) ;
- « comme un temps d'adaptation au réel / de la croissance et de la puberté / je dis croissance et puberté pour bien parler du corps / et de la sexualité » (CM2, l. 127-128) ;
- « bon voilà pour le programme de cette deuxième partie corps et conduite » (CM2, l. 160-161) ;
- « je vais me situer sans arrêt entre / entre le / l'adolescent idéal et l'adolescent perturbateur / et peut-être même que il n'y a pas d'adolescent qui soit seulement d'un côté / les adolescents sont souvent / dans l'idéal un jour / dans la perturbation le lendemain » (CM2, l.217-219).

Nous parvenons maintenant au troisième et dernier point de cette analyse, celui où le cours magistral adopte le partage du « bon sens ».

#### 4 - La raison inhérente de l'être humain et le savoir public

« *Le bon sens est la chose du monde partagée* ». Disant cela, Descartes affirme que chaque homme est doté de raison. L'homme a la capacité de réfléchir, d'opter pour son point de vue, de le défendre, d'en changer librement. L'idée donc d'attribuer la faculté rationnelle à chacun ou chacune constitue le centre de l'idéologie cartésienne. On la retrouve dans la forme du discours de l'enseignant d'Economie :

- « c'est de la bonne macro évidemment qui encore une fois est dite grand public... sans aucune difficulté » (CM1, l. 208-209).

Il a en effet reconstruit le discours cartésien en mettant l'accent sur l'accès, l'appropriation par le grand public de la « macro » qui est qualifiée de « bonne ». L'analyse

des outils énonciatifs ou linguistiques cède ici la place à l'abord des interlocuteurs par les formes discursives volontairement courantes de l'orateur. Il en va de même pour le cours de droit quand l'enseignant annonce un évènement à ses étudiants :

« le 30 avril / il y a une conférence très intéressante / donc sur la loi pénitentiaire / donc faite par le juge de l'application des peines de Saint Etienne et un substitut du procureur auprès de la cours d'appel de Lyon / qui viennent donc parler effectivement de la réforme de des droits pénitentiaires notamment du 24 novembre 2009 réforme de la loi pénale du juge d'instruction et cætera donc si certains veulent venir vous êtes grandement / vous êtes pas du tout indésirables au contraire venez remplir +++ c'est affiché à la fac » (CM3, l. 290-296).

Nous tenons à insister sur le fait que mettre à la portée du public des questions de droit judiciaire sous forme d'une conférence spécialisée, permet à tous ceux qui s'y intéressent d'y assister, même si elle est organisée dans le cadre institutionnel. Nous avons été témoin, en France, de nombreuses conférences de ce type sur différents thèmes organisées dans des villes, par des associations, des communautés en vue de différents publics : elles témoignent de ce désir de vulgarisation, basé sur la croyance que tout le monde peut atteindre le savoir, si on le lui présente de façon appropriée.

De plus, le partage de la connaissance se poursuit souvent dans la culture française par des débats très vifs. Cela s'apprend aussi à travers le discours de l'enseignant :

« si on n'est pas content on s'engueule pour dire moi j'en propose une qui est plus intéressante » (CM1, l.159).

L'idée de favoriser le raisonnement d'autrui, même s'il est direct et offensif, est « révolutionnaire » pour une oreille et un esprit asiatiques<sup>11</sup> dans la mesure où elle contribue à la démocratie et encourage l'auto-formation de chacun d'entre nous, comme le confie le philosophe :

« J'ay esté nourri aux lettres dès mon enfance, et pourcequ'on me persuadoit que par leur moyen on pouvoit acquerir une connoissance claire et assurée de tout ce qui est utile a la vie, j'avois un extreme desir de les apprendre. »  
« Jamais mon dessein, ne s'est estendu plus avant que de tascher a reformer mes propres pensées, et de bastir dans un fons qui est tout a moy »<sup>12</sup>.

Ainsi, l'enseignant, après avoir exprimé verbalement ses propres pensées, transmet non pas seulement ses savoirs mais aussi et surtout une attitude d'auto-réflexion à ses étudiants, en leur disant de la pratiquer :

« je vous invite à réfléchir » (CM2, l. 319).

### **Pour ne pas conclure**

Dans cette triple analyse thématique du discours magistral, inspirée de la dimension rationnelle « à la française », nous avons tenté de montrer que la pensée cartésienne se reflétait dans les discours universitaires, à travers des outils linguistiques et énonciatifs. Nous n'oublions pas les marques personnelles qui sont omniprésentes dans le discours de l'enseignant. Le pronom personnel *je* en particulier représente une personne qui, par ses connaissances et ses expériences, se consacre aux savoirs et poursuit une méthode logique et une philosophie de la liberté d'expression, en vue d'une pensée



et d'une société démocratiques sans doute, sous le prétexte d'un contenu scientifique qui passe presque au second plan. Ces « dimensions cachées » des textes magistraux peuvent passer inaperçues à des oreilles non averties et même empêcher de comprendre l'essentiel : à savoir le fait qu'un contenu de savoir n'est là que pour nous apprendre à penser par nous-mêmes. Et la façon de nous faire passer ce savoir est en fait un modèle de réflexion plus qu'un modèle de connaissance.

## Références bibliographiques

ARMOGATHE Jean-Robert, AUTHIER Michel, CARRAUD Vincent, 1987, *Descartes, Discours de la méthode plus la dioptrique les météores et la géométrie*, Tours, Fayard.

DUBOIS Jean, MITTERANT Henri, DAUZAT Albert, 1995, *Dictionnaire étymologique et historique du français*, Paris, Larousse.

DOKIC Jérôme, 2009, « L'esprit (bipolaire) et le monde (vérifacteur) dans *Quelques réflexions sur L'esprit et le monde* de John McDowell, *Philosophiques*, vol. 36, n°1, disponible sur le site.

[www.erudit.org/revue/philoso/2009/v36/n1/038018ar.html?vue=resume](http://www.erudit.org/revue/philoso/2009/v36/n1/038018ar.html?vue=resume).

LE Viet Dung, 1998, *La communication verbale. Ce que les Viet-namiens en disent par proverbes*. Danang, Thèse de doctorat sous la direction de Régine Delamotte (Rouen).

## Notes

<sup>1</sup> DUBOIS Jean, MITTERANT Henri, DAUZAT Albert, 1995, *Dictionnaire étymologique et historique du français*, Paris, Larousse, p. 563.

<sup>2</sup> *id.*

<sup>3</sup> *id.*, p. 645.

<sup>4</sup> Selon le Dictionnaire Le Petit Robert.

<sup>5</sup> ARMOGATHE Jean-Robert, AUTHIER Michel, CARRAUD Vincent, 1987, *Descartes, Discours de la méthode plus la dioptrique les météores et la géométrie*, Tours, Fayard, p. 26.

<sup>6</sup> *id.*, pp. 7-8.

<sup>7</sup> *id.*, p. 21.

<sup>8</sup> *id.*

<sup>9</sup> *id.*, p. 7.

<sup>10</sup> C'est dû au concept de « bipolarité de la pensée » de la philosophie qui se traduit par « la coexistence de deux capacités ou de deux potentialités », Jérôme Dokic, 2009, « L'esprit (bipolaire) et le monde (vérifacteur). Quelques réflexions sur *L'esprit et le monde* de John McDowell, *Philosophiques*, vol. 36, n°1, p. 207.

<sup>11</sup> Il y a un proverbe en vietnamien qui s'inscrit dans cet esprit, en vue de préserver la face et l'harmonie autour de soi : « Prends la parole si tu sais, sinon adosse-toi au pilier et écoute » », traduit par Le Viet Dung, 1998, *La communication verbale. Ce que les Viet-namiens disent par les proverbes*. Danang. p. 2.

<sup>12</sup> ARMOGATHE Jean-Robert, *id.*, p. 18.