

De l'obsolescence dans la médiation

Véronique Dagues

► **To cite this version:**

Véronique Dagues. De l'obsolescence dans la médiation. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères 2018, 15 (2), 10.4000/rdlc.3001 . hal-02326404

HAL Id: hal-02326404

<https://hal-univ-fcomte.archives-ouvertes.fr/hal-02326404>

Submitted on 22 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

De l'obsolescence dans la médiation

Véronique Dagues



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3001>

DOI : [10.4000/rdlc.3001](https://doi.org/10.4000/rdlc.3001)

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Véronique Dagues, « De l'obsolescence dans la médiation », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-2 | 2018, mis en ligne le 02 juin 2018, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3001> ; DOI : [10.4000/rdlc.3001](https://doi.org/10.4000/rdlc.3001)

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

De l'obsolescence dans la médiation

Véronique Dagues

Introduction

- 1 Reprenant à nouveaux frais l'évidence qu'est devenue pour nous la notion d'« apprenant » et la place centrale qu'il occupe dans les orientations d'enseignement-apprentissage notamment en Didactique des langues (DEL) et Français langue étrangère (FLE) depuis les années 1970, nous osons néanmoins nous inquiéter de la place et du rôle désormais dévolus à celui qu'on appelait il n'y a pas si longtemps encore le « maître ».
- 2 Si « maître » porte toujours les stigmates (contremaître) et les connotations répressives (contrôleur) des XIXe et XXe siècles, « enseignant » éveille à son tour les soupçons quand bien même il n'occupe qu'un des trois pôles du triangle didactique équipollent et équidistant des deux autres : apprenant – matière langue. L'apprenant focalisant toutes les attentions-intentions pédagogiques et d'apprentissage, la place de l'enseignant se trouve par là même déplacée et peu ou prou évidée.

Pour traduire cette modification radicale du rôle de l'enseignant, on utilise toute une série de termes : aide, facilitateur, moniteur, tuteur, expert, etc. pour en retenir deux, provisoirement au moins : conseil (dans les pays anglophones, on a tendance à préférer *adviser*) et animateur. (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003 : 83)
- 3 Pour autant, cette reconfiguration ne va pas de soi et soulève bien des questions, voire des problèmes ou des doutes. Rebaptiser ou renommer l'enseignant – et son concept associé – par celui d'un *conseil* ou d'un *animateur* modifie fondamentalement son sens et la fonction qu'il occupe, et annonce, à bas bruit, son obsolescence ou sa disparition.
- 4 Aussi nous nous attarderons sur ces positions : celle de l'apprenant qui pour nouvelle qu'elle se réclame ne l'est pas tant qu'elle prétend l'être ; et celle de l'enseignant qui pour discréditée qu'elle soit offre l'avantage d'être portée par une *voix*, ce qui n'est pas d'un mince profit quand il s'agit d'enseigner ou d'apprendre une langue étrangère.
- 5 Quant à 'l'exemplaire' hors normes du Japonais Akira Mizubayashi que nous avons choisi, il pourrait nous offrir, comme par inadvertance, l'occasion d'approcher ce qui fait la

différence entre l'investissement (économique) nécessaire au besoin d'apprentissage et l'investissement (psychique) qui supporte tout désir d'apprendre (comme d'enseigner) des êtres parlants que nous sommes.

Petite généalogie de la « centration »

Ce qu'il en est du « centre »

- 6 Reprenons la question de la « centration » et celle de savoir si la « centration sur l'apprenant » est apparue brusquement comme un impératif qu'on aurait ignoré pendant des siècles, cependant qu'en y regardant d'un peu près, on s'aperçoit que la position de l'élève est au centre, voire au cœur, de la Culture et de la Tradition éducative occidentale depuis Platon.
- 7 Car, si l'on observe le modèle de la dialectique-didactique socratique, connu comme celui de la maïeutique, on s'aperçoit que le maître-enseignant n'est précisément pas celui qui délivre la connaissance mais celui qui la délivre afin qu'elle se dévoile ou apparaisse aux yeux de l'élève-disciple :

Or penses-tu [Ménon] qu'il entreprendrait de chercher ou d'apprendre ce qu'il croyait savoir et qu'il ne sait pas, avant d'avoir pris conscience de son ignorance, de se voir plongé dans l'embarras et d'avoir aussi conçu le désir de savoir ? [...]
Examine donc ce que, en partant de cet embarras, il va bel et bien découvrir en cherchant avec moi, moi qui ne fais que l'interroger sans rien lui enseigner. (Platon, 1991 : 84d, 164)
- 8 Ce dialogue restitue l'exemplaire d'une situation didactique et la position de chacun : celle du maître, de l'élève et l'objet de leur étude - ici, celui de répondre à un problème de géométrie pour construire une figure du double de celle d'un carré donné. S'en tenant à ne poser que des questions, le maître n'impose ni la solution ni le résultat, et Socrate dans *Théétète* le conçoit bien plutôt comme celui de simple coopérant à la naissance-connaissance (du latin *nosco* ; *adnosco* comprendre ; *cognosco* connaître) qui ne manquera pas d'arriver.

Il veille sur leurs âmes [des hommes] en train d'enfanter, mais non sur leurs corps. Et c'est cela le plus important dans notre métier, d'être capable d'éprouver, par tous les moyens, si la pensée du jeune homme donne naissance à de l'imaginaire, c'est-à-dire du faux, ou au fruit d'une conception, c'est-à-dire du vrai. (Platon, 1995 : 150c, 150-151)
- 9 On retrouve alors la même insistance à *éprouver par tous les moyens* que celle recommandée dans *Ménon* : *qu'on l'interroge à plusieurs reprises sur les mêmes sujets, et de plusieurs façons* (Platon, 1991 : 85c, 169), ainsi s'entend le rôle du maître au sens propre comme celui qui aide à « connaître » et à « comprendre », tout en respectant les conditions d'une maturation nécessaire qui procède par tâtonnements, essais et erreurs : concept majeur de Célestin Freinet pionnier de l'*École nouvelle* qu'il nommera *tâtonnement expérimental*. De sorte que l'élève-disciple de Socrate n'en est déjà plus un, puisque participant activement à son apprentissage et capable de s'orienter progressivement pour résoudre un problème. Il annonce le proto-apprenant qui n'aurait pas encore trouvé le nom d'« apprenant » placé « au centre de l'apprentissage » et au centre/cœur de toutes les attentions d'un Socrate qui s'impose d'assister – en plus de la connaissance labile qui se dé-couvre – la confiance que va s'accorder un jeune homme pour oser penser par lui-même ; les deux

résultant davantage du soin extrême et scrupuleux d'un maître à son ouvrage que de la conquête de son autonomie par l'élève.

Un moderne

- 10 Cette perception du maître-enseignant socratique nous autorise, par association et glissement d'une époque à une autre (XVII^e siècle), à convoquer dans un détour opportun [communication proposée à l'Université de Bordeaux-Montaigne] Michel de Montaigne (1533-1592) souvent invoqué en DLE comme celui qui le premier recommanda qu'en matière d'apprentissage il s'agissait « d'avoir une tête bien faite plutôt que bien pleine » – quand bien même cette injonction, tronquée et hors contexte, ne s'adresse pas à celui à qui l'on pense trop promptement. Montaigne répondait alors à Diane de Foix comtesse de Gurson qui s'inquiétait de la meilleure éducation pour l'enfant qu'elle portait encore :

je vous veux dire là-dessus une seule fantaisie que j'ay contraire au commun usage [...] La charge de gouverneur que vous luy donnez, du chois duquel depend tout l'effet de son institution [...] je voudrois aussi qu'on fut soigneux de luy choisir un conducteur qui eust plutost la teste bien faicte que bien pleine, et qu'on y requit tous deux, mais plus les meurs et l'entendement que la science ; et qu'il se conduisit en sa charge d'une nouvelle manière. (Montaigne, 1969 : 197-198)

- 11 Il n'est donc pas tant question pour Michel Eyquem de Montaigne de répondre quoi enseigner, de quelle matière et selon quel mode, mais de bien choisir le maître-*gouverneur* sur qui reposera tout l'édifice par sa *manière de se conduire*. Autant dire, sur celui qui, pénétré des responsabilités de sa *charge*, se restreint lui-même – ce qu'on peut appeler discipline morale ou éthique au sens de l'impératif catégorique chez Kant – par crainte d'endommager l'Homme à venir *selon la portée de l'ame qu'il a en main* (*ibid.* : 198). Et, pour conclure son conseil, Montaigne reprend :

il n'y a tel que d'allécher l'appétit et l'affection, autrement on ne fait que des asnes chargez de livres. On leur donne à coups de foüet en garde leur pochette pleine de science, laquelle, pour bien faire, il ne faut pas seulement loger chez soy, il la faut espouser. (*Ibid.* : 225)

- 12 Si Montaigne s'élève vigoureusement contre les abus et les excès de la violence et de la répression de son temps – repris en cela et en bien d'autres lieux par Jean-Jacques Rousseau dans *l'Émile* deux siècles plus tard – il insiste sur le prix d'un allier essentiel pour transmettre quelque connaissance : celui de la curiosité des jeunes esprits ou d'*allécher l'appétit* et introduit deux dimensions plus nécessaires encore : celles de *loger chez soy* et même d'*espouser* où se promettent et se nouent bien d'autres choses. Car, au delà de l'appropriation de nouveaux objets ou de l'acquisition de nouvelles compétences qui répondraient à des « besoins » de savoir ou d'enseigner (en langue comme ailleurs), il est aussi question de s'exposer soi-même au risque d'un « désir » qui déborde de toute part une simple augmentation de *capital* (*symbolique* : culturel et social selon Bourdieu).

L'apprenant : nouvel élève du XX^e siècle

De l'évidence à l'oubli

- 13 Il semble entendu que :

Le substantif « apprenant » (issu du participe présent du verbe « apprendre »), un calque de l'anglais *learner*, est apparu pour la première fois dans le discours de la

didactique des langues étrangères autour de 1970, et qu'il a longtemps été considéré comme un barbarisme synonyme d'enseigné ou d'élève. (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003 : 20)

- 14 Or, il apparaît que cet « apprenant » soit beaucoup plus ancien puisqu'il arrive dès le XIX^e siècle en Allemagne même si l'on ne connaît plus les raisons et les conditions de son émergence. Il surgit pour la première fois en 1838 dans le sillage des changements qu'entend conduire le grand pédagogue Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866) dans l'ensemble du champ éducatif allemand. Figure emblématique de son temps, héritier des Comenius, Rousseau et Pestalozzi, Diesterweg s'annonce comme un théoricien novateur et un ardent réformateur. Essayiste prolifique et directeur d'École normale, il s'engage politiquement sur la question de l'enseignement et défendra continuellement le travail des enseignants. Sa production atteint pas moins d'une vingtaine de volumes, sans compter les manuels scolaires et ceux à l'usage des maîtres dont le plus célèbre Guide pour former les maîtres allemands (1835, réédité plus de cent fois et traduit en plusieurs langues) propose une pédagogie concrète qui ambitionne de s'adresser à tout l'être humain. Dans cet esprit, il revendique une formation qui vise l'homme tout entier et veut une instruction qui fasse de cet homme autre chose qu'un simple rouage de la société. Ainsi formulera-t-il une définition démocratique de l'enseignement comme celle qui s'assigne pour tâche :

D'abord former des hommes avant de se préoccuper de leur métier ou de leur position sociale [...] le but de l'éducation, même quand il s'agit de prolétaires et de paysans, est d'abord de former des hommes... (Günther, 1993 : 5)

- 15 Dans le débat houleux commencé par Diesterweg où la question est : L'école doit-elle se centrer sur l'élève ou le savoir ?, Wilhelm von Humboldt (1767-1835) consigne dans son *Essai sur les limites de l'action de l'État* :
- En général l'éducation doit seulement cultiver les hommes, sans s'occuper des formes civiques à leur donner ; ce dernier point ne regarde point l'État [...] il suit de là que l'éducation ne se proposerait pas pour but une vertu ou une manière d'être déterminée... (Humboldt, 1867 : 82, 84)

- 16 Rentré d'un voyage en France en 1789, Humboldt rapporte des idées nouvelles, a lu Rousseau et Mirabeau, et devenu ministre de l'éducation et Conseiller référendaire à la Cour de Berlin s'investit dans la réforme de l'enseignement et la formation des maîtres. Il trouvera dans l'expérimentation rousseauiste d'Heinrich Pestalozzi à Yverdon la meilleure expression de son idéal éducatif : *l'éducation ne doit se soucier que de former des hommes, et non tel ou tel type de citoyen (ibid.)*. Ce qui peut laisser à penser quant aux enjeux de la dispute entre défenseurs d'une école « centrée » sur l'élève ou bien sur les savoirs et, en conséquence, sur la place, le rôle et la formation des maîtres-enseignants.

À nos jours

- 17 L'apprenant arrive en France en 1892 par l'intermédiaire d'Octave Gérard (1828-1904) collaborateur de Jules Ferry, et la controverse sur la « centration » de se poursuivre jusque dans les années 1920. Placer « l'élève au centre de l'apprentissage » est la devise de *l'Éducation nouvelle* engagée sur ce front dès le début du XX^e siècle tant aux États-Unis qu'en Europe ; Jean Zay interroge en 1938 : *Vers l'enfant, centre commun, tous les efforts ne doivent-ils pas converger ?* ; jusqu'à la loi dite Jospin de 1989 avec son mot d'ordre : *l'élève au centre du système éducatif* qui appelle au consensus ou réactualise la polémique. Or aujourd'hui, si l'on reprend les définitions de l'« apprenant » qu'en donnent les

dictionnaires actuels (notamment en didactique, cf. Dagues, 2016 : 165 et suiv.), on s'aperçoit qu'elles l'envisagent sans exception en dehors de son débat d'origine, et indiquent peu ou prou qu'un apprenant est quelqu'un qui apprend (!) :

Car c'est bien lui et personne d'autre à sa place, qui apprend, et c'est encore lui qui, de plus en plus, fixe les objectifs de ses apprentissages, les modalités et l'organisation de son déroulement, la nature de ses activités destinées à l'acquisition des compétences visées, des paliers à franchir, etc. (Barthélémy, 2011 : 19)

- 18 À ne pas confondre avec un élève, un étudiant ou encore un apprenti, l'apprenant est perçu comme sujet actif et vecteur du processus d'apprentissage ; il doit apprendre à apprendre et travailler en auto-direction et construire le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 21) – ce qui nous laisse entendre que, dans les temps anciens, il n'y auraient eu que des méthodes archaïques et barbares sous la houlette d'enseignants omniscients dominant tous les savoirs, et exerçant leur omnipotence sur un auditoire docile, passif et soumis. Ramener la question de la « centration » sur une visée qui n'intéresse que le seul élève-apprenant, c'est réduire le débat, les positions, oppositions et propositions de novateurs et autres théoriciens de la pensée de l'éducation comme de l'enseignement-apprentissage précédents à cette seule fin alors qu'ils s'inquiétaient aussi des maîtres-enseignants depuis l'Époque classique.

L'apprenant est une évidence qui va de soi pour tout le monde et que les étudiants (en FLE notamment) interprètent comme la juste et nécessaire victoire des lumières de l'intelligence de ceux qui ont misé sur le tout-apprenant contre ceux qui voulaient garantir les savoirs, présumés aux mains de la toute-puissance des maîtres. (Dagues, 2016 : 195)

Le triangle didactique en question

De l'affaissement

- 19 Partant que le « triangle didactique » désigne la figure géométrique organisée autour des trois pôles :
- enseignant – savoir – élève
- 20 Et dans sa version en didactique des langues :
- apprenant – langue – (enseignant), aide, facilitateur, moniteur, tuteur, expert, conseil, animateur, etc. (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 83), auxquels on pourrait ajouter les 13 noms que le Conseil de l'Europe a trouvés pour le remplacer.
- 21 Ce triangle équilatéral implique une égalité des angles de réception-émission et une interconnexion des trois sommets – quelle qu'en soit la lecture et le sens des flux qui circulent. Or, si on place l'apprenant « au centre », un angle rejoint le milieu, descend ou s'affaisse, et du triangle on fait une ligne :
- LA : la langue, à une extrémité ;
 - FA : le facilitateur, à l'autre ;

- AP : l'apprenant, au centre.
- 22 De sorte que l'AP interroge ou reçoit, de l'une LA comme de l'autre FA, l'information dont il a « besoin », c'est-à-dire soit du/de :
- FA le facilitateur : qui n'est plus nécessairement un spécialiste de la matière puisqu'il : apprend à apprendre en transmettant non pas son savoir académique mais son savoir-faire didactique pour permettre à l'apprenant de prendre des décisions constitutives de son apprentissage (identification d'objectifs, matériaux et activités, évaluation, etc.). (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 83)
- 23 et devient l'interlocuteur potentiel, éventuel ou échangeable avec un Centre de ressources, le réseau Internet, les Moocs et autres supports d'auto-apprentissage ;
- LA la langue : représentée dans le *Cadre de référence* sous une forme *taxinomique... en découpant la composante langagière en différentes composantes (Cadre européen commun de référence pour les langues ou CECR, 2005 : 1.1, 9)*, réglée par ordre de difficultés croissantes ou Niveaux : A1, B1, B2, C. etc. (*ibid.* : 3.3, 25) et rapportée à une aptitude (orale, écrite) selon un *modèle de type résolument actionnel (ibid. : 2.1.5, 25)* afin d'être *fonctionnelle* et applicable à toutes les sphères sociales : touristique, juridique, universitaire, culturelle, commerciale, bancaire, etc. ;
 - AP l'apprenant : campé au mitan comme *vecteur du processus d'apprentissage* situé entre ces deux flux qu'il convoque ou révoque à sa guise : *vous pouvez, bien évidemment, utiliser le Cadre de référence à votre guise (CECR : 4)* ; ce qui ne laisse pas de résonner comme l'invitation de Jean Rochefort dans *Amaguiz Le Tableau* (2011-2012) à découper juste le fragment – sur le modèle du « *petit pan de mur jaune* » détail de *La Vue de Delft* de Vermeer dans *La Prisonnière* de Proust – qui comblerait toutes les amours de la peinture ou toutes les attentes des apprenants et praticiens : *enseignants, examinateurs, auteurs de manuels, formateurs, administrateurs, etc. (CECR : 4)*.
- 24 Lecture que l'on pourrait penser fantaisiste et déraisonnable mais pas totalement inconcevable d'un apprenant vecteur qui choisit à sa guise ce qui lui conviendra le mieux selon ses *pensées, croyances et représentations, besoins et motivations, style et stratégies d'apprentissage et métacognitives, linguistiques, interlangue, (et) objectifs communicatifs (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 21)*. Que l'on peut traduire comme : ce que je veux, quand je veux et juste la quantité souhaitée –, geste ou acte qui signerait la sagacité d'une autonomie enfin trouvée, autrement dit parfaitement *ad hoc*, conforme ou adaptée aux *habitus* d'une société réglée sur l'ordre dominant et quasi irrésistible de l'offre et la demande (ou inversement) des marchés (y compris dans l'enseignement notamment en LE) selon des méthodes empruntées au marketing et à la publicité :
- Le marketing a été d'abord défini comme un ensemble d'activités mises en œuvre par une organisation – l'entreprise par exemple – pour identifier ou anticiper, puis satisfaire, les besoins ou les désirs des consommateurs, grâce à la création et la mise sur le marché de produits dont les consommateurs percevront la valeur. (*Encyclopædia Universalis, 2002 : 415*)

L'audace didactique

- 25 La DLE, et dans son prolongement le *Cadre de référence*, privilégie la tâche :
- La perspective privilégiée ici est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir

des tâches [...] Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujets(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (CECR : 2.1, 15)

- 26 Se focalisant sur la tâche et son résultat au détriment du processus (en FLE singulièrement), la didactique s'éloigne de sa mission principale c'est-à-dire celle de *transmettre* une matière souvent complexe afin qu'elle soit perçue et reçue comme possible, accessible, puis assimilable, au sens de nourrir : *Quand l'enfant est sevré, une déesse (Educa) lui apprend à manger* (Compayré, 2012 : 1). La déesse grecque nourrissait le corps de l'enfant puis, par glissement de sens, *Educa* sustentera l'esprit –, cependant que les « usagers » futurs ou potentiels d'une nouvelle langue, apprenants acteurs principaux et bras armés de leur conquête doivent mobiliser compétences et stratégies dans l'espoir d'une victoire ou du résultat escompté.
- 27 Or, la définition de « didactique » – emprunt au grec tardif *didaktikos* « propre à instruire, relatif à l'enseignement », *didaktos*, *didaskein* « enseigner » et au latin *docere* « instruire » – distingue entre le discours didactique chargé de transmettre les structures de connaissance et le discours scientifique qui les élabore, et elle observe que *le genre didactique* s'efforce d'instruire sous une forme agréable et poétique, signalant que *la didactique des langues* est une théorie accompagnée d'une méthode d'enseignement. (*Dictionnaire culturel en langue française*). Choissant d'installer l'apprenant au centre du processus, la DLE oublie ou néglige l'enseignant (chargé de transmettre et d'instruire) pour en faire le simple accompagnateur d'un apprenant qui va choisir, orienter, organiser et valider ses connaissances. La question est alors de savoir si, en inversant les rôles et places de chacun, on révolutionne le paradigme de l'apprentissage, ou si on le l'abandonne aux inclinations de chacun par respect de ses singularités, voire qu'on le cède aux mieux-disants des marchés de l'offre et de la demande. Conséquemment, changer de modèle de transmission bouleverse les modes et objectifs d'apprentissage. En remplaçant l'enseignant-maître transmetteur et *médiateur* de sa spécialité – indubitablement en position de surplomb – par un accompagnateur, facilitateur, moniteur, tuteur, expert, etc., on place l'enseignant à(aux) côté(s) de l'apprenant ou en position de *coach*.
- 28 Remarquons alors que ce modèle emprunte directement au management :
- le *coaching* professionnels est l'accompagnement de personnes ou d'équipes pour le développement de leurs potentiels, leur savoir-faire et de leur savoir-être, dans le cadre d'objectifs professionnels [...] les missions attribuées au *coaching* s'inscrivent directement dans le management d'entreprise (Marzano, 2010 : 223).
- 29 Ce faisant, la tâche de l'enseignant-coach n'est plus la même puisqu'il n'a plus à dominer sa discipline mais doit simplement accompagner l'apprenant dans son parcours, ce qui transforme fondamentalement ses aptitudes, connaissances, qualités et fonctions. Le système éducatif américain connut ce renversement dans les années 1950-1960, ce que Hannah Arendt releva très tôt :
- Sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatiques, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner. [...] Sa formation [d'enseignant] lui a appris à enseigner et non à maîtriser un sujet particulier [...] En conséquence, cela ne veut pas seulement dire que les élèves doivent se tirer d'affaire par leurs propres moyens, mais que désormais l'on tarit la source la plus légitime de l'autorité du professeur, qui, quoi qu'on en pense, est encore celui qui en sait le plus et qui est le plus compétent. (Arendt, 1972 : 234)

- 30 Selon Arendt, l'idée de base est que l'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même, et sa mise en pratique est aussi élémentaire qu'évidente : substituer autant que possible le faire à l'apprendre (ibid. : 235) ; idée qu'elle réfère à la pensée du monde moderne pendant des siècles qui va trouver sa pleine expression conceptuelle et systématique dans le pragmatisme qu'elle dénoncera son œuvre durant.

Du langage

Comme d'une taxinomie

- 31 S'agissant de concevoir le langage chez les hommes, le Cadre choisit une présentation taxinomique qui constitue à coup sûr une tentative pour traiter la grande complexité du langage humain en découpant la compétence langagière selon ses différentes composantes (CECR : 1.1, 9).
- 32 Remarquons tout d'abord une singularité qui veut que l'on remplace le langage propre des humains, par une compétence langagière qui laisse entendre que les hommes devraient acquérir une compétence particulière alors que c'est précisément ce qu'ils possèdent en propre et les distingue, puisque leur langage n'est précisément pas réductible à un code quand bien même il s'agirait d'une langue autre que maternelle. Pour résoudre l'énigme de cette compétence à communiquer langagièrement (CECR : 2.1.2, 17), notre hypothèse est d'avancer que cela ne peut se concevoir que si ce langage est envisagé comme une « chose », un instrument, un outil ou moyen avec lequel on négociera ou perfectionnera des savoir-faire, usages, emplois et autres habiletés ou manipulations sur le modèle de la fabrication. Si la langue est en effet un objet-outil dont l'usage se révélera éminemment utile, il s'agira de savoir le fabriquer ou de l'assembler pour l'obtenir. Soit : partant d'une matière première langue en unités fragmentées, l'organiser pour une production-fabrication évaluée et validée afin qu'elle soit propre à l'émission-diffusion sur le marché commun des échanges. Ainsi, des instructions ou modes d'emploi avec enchaînements de procédures à suivre selon une hiérarchie croissante en fonction des objectifs visés ; d'une certaine manière : un travail ou une « tâche » engageant toutes les stratégies profitables à l'acquisition de cette nouvelle compétence.

Du doute

Pour certaines personnes la langue, ramenée à son principe essentiel, est une nomenclature, c'est-à-dire une liste de termes correspondant à autant de choses. Cette conception est critiquable à bien des égards. Elle suppose des idées toutes faites préexistant aux mots (Saussure, 2005 : 97).

- 33 C'est ainsi que Saussure commence par révoquer une représentation commune et prégnante de la langue comme celle d'un vaste répertoire : qu'à un objet correspond un mot, et qu'à ce mot correspond la même chose en français, en anglais, russe, chinois, arabe ou japonais... Ce faisant, Saussure inaugure la linguistique moderne et démontre avec force que la langue n'est pas une nomenclature mais un *système de relations internes* unique et propre à chaque langue ; en quelle manière, qu'il s'agit d'une convention très singulière qui permettra d'ordonner la perception du monde et de structurer la pensée. La langue ne peut donc se concevoir comme celle d'un instrument qui aurait pour

fonction d'exprimer une pensée voire l'idée d'une action puisque, à l'inverse, cette pensée (ou intention) doit son organisation à la langue elle-même. Aussi bien, ne saurait-elle être tenue pour une *compétence à communiquer langagièrement* d'un *acteur social* étant donné que l'organisation internes des langues est tout à fait indépendante de sa fonction dans la communication, car cela supposerait une pensée-intention antérieure au langage qui se servirait du moyen linguistique comme d'un instrument pour atteindre son/ses but(s), or : *Il n'y a pas d'idées préétablies, et rien n'est distinct avant l'apparition de la langue.* (*ibid.* : 155)

c'est une grande illusion de considérer un terme simplement comme l'union d'un certain son avec un certain concept. Le définir ainsi, ce serait l'isoler du système dont il fait partie ; ce serait croire qu'on peut commencer par les termes et construire le système en en faisant la somme, alors qu'au contraire c'est du tout solidaire qu'il faut partir pour obtenir par analyse les éléments qu'il renferme. (Saussure, 2005 : 157)

- 34 D'où notre perplexité quant à la représentation taxinomique ou du découpage de la langue selon le *Cadre de référence* pour étudier cette matière complexe qu'il faudrait d'abord fragmenter puis recomposer pour en faire un tout (?) ce qui vient contredire, voire invalider, les grandes avancées de Ferdinand de Saussure et de la linguistique. Sans compter que la somme des parties ne garantit pas de la cohérence d'un tout selon *la pensée holiste* (un ensemble est supérieur à la somme de ses parties : Jan Christiaan Smuts) et de *l'approche systémique* (ou *synchronique* appelée ensuite *structuraliste* inaugurée par Saussure) ou encore de *la pensée complexe* (Edgar Morin). De même que la dissertation d'un lycéen dépassera la somme de ses parties ou que l'appréciation de la santé d'un patient n'est pas *sine qua non* du bon fonctionnement de ses systèmes internes. La déduction embarrassante d'une taxinomie du langage, c'est d'en conclure que nous serions revenus à une pensée pré-linguistique où un monde d'objets, d'idées et autres pensées viendraient s'incarner dans des moules-sons près à l'emploi pour faire langue. Ce que, peut-être, nous promet le *Cadre* si en effet tel objet ou telle pensée peut se dire pareillement partout et de la même façon sous tous les climats. Dans ce cas, comment s'expliquer qu'un Anglais trouve un *mutton* et un *sheep* tandis qu'un Français ne trouvera qu'un même « mouton » dans son assiette et dans le pré ? (exemple donné par Saussure, 2005 : 160). Le plus fâcheux, c'est de s'apercevoir qu'à ce compte les langues sont échangeables ou *superposables* (Anderson, 2012) et que l'on pourra dire et penser la même chose en anglais, en français, allemand, chinois... ce dont rêve, peut-être, le *Cadre européen* possiblement applicable à tous les peuples et langues du monde comme modèle indépassable pour tous ceux qui apprendront une LE, puisqu'il s'agit :

d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes [voire des citoyens du monde] parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et la coopération [...] En ce sens, ce travail contribue à promouvoir une citoyenneté démocratique. (CECR, 2005 : 4)

- 35 Le plurilinguisme appelé des vœux de l'Europe, et notamment du *Cadre*, s'envisage comme de disposer, en plus de sa langue maternelle, de deux ou trois modèles de véhicule-langue actionnel-fonctionnel tout terrain au service des flux migratoires, économiques et financiers, idéales pour transporter une même pensée, sans ambiguïté ni mystère, sans Traditions ni Cultures ou H(h)istoire(s) ; en somme, clair pour tout le monde, dans un univers transculturel qui se ressemblerait enfin, même si certains rabat-joies en doutent :

Ce ne sont pas, les langues de service, détachées de toute tradition et purement instrumentales, qui peuvent servir de support au partage réussi des expériences et des aspirations. (de La Combe et Wismann, 2004 : 90)

Renversements

Changement de paradigme

- 36 Finalement, de même que l'enseignant-maître aura changé de place et de rôle pour endosser plus modestement celui d'un accompagnateur ou *coach* ; la langue change elle aussi et de rôle et de place pour accepter plus humblement celui d'un savoir-faire instrumental dont les « usagers » percevront aisément l'utilité. Acteurs et usagers d'un véhicule-langue si pratique, ces nouveaux conducteurs en adopteront le « savoir-être » *ad hoc* – attendu comme une modalité d'un savoir-faire appliqué à la personne et plus précisément d'un *savoir se comporter* (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003 : 219) – dans leurs usages et leurs manières. En conséquence et, de fait, *La langue n'est plus destinée à faire advenir l'homme au monde comme un sujet, mais lui sert à agir sur le monde comme un acteur, ce qui atteste, en effet, un grand changement de paradigme.* (Dagues, 2016 : 117)

Du désir et d'amour

- 37 En reprenant le pas de Michel de Montaigne et sa conception de l'éducation contrainte par l'éthique ou l'ordre moral du maître, et celle de l'apprentissage supportable à l'élève pour le plaisir et le goût qu'il y trouve (v. *supra*, 1.2) ; une nouvelle association à un second degré nous autorise à convoquer un « apprenant » contemporain hors normes : Akira Mizubayashi échappé du champ gravitationnel et *a priori* de la didactique. Un apprenant singulier donc qui, comme par inadvertance, nous offre l'occasion de revisiter nos convictions pédagogiques et à tendre l'oreille sur ce qui pourrait valoir la peine d'entrer dans la langue d'un autre. Voilà un Japonais qui choisit d'apprendre le français à dix-huit ans par pur plaisir de l'entendre sur une Radio japonaise de Tokyo, puis entreprend de le lire-déchiffrer dans le texte d'un certain Jean-Jacques Rousseau, pour aller finir cette folie à l'École normale supérieure de Paris ; ce qui laisse présager un parcours peu ordinaire mais néanmoins exemplaire pour ce qui nous intéresse. S'il s'agit là d'un cas d'exception, il n'est cependant pas à classer au nombre de ces fulgurances inaccessibles et, pour tout dire, impraticables. Dans *Une langue venue d'ailleurs*, Mizubayashi reprend, pas à pas, son entrée dans une langue qui lui est totalement étrangère et donne à voir le cheminement d'une expérience qu'on a vite oublié lorsque l'on accède aux rudiments d'une autre langue que la sienne. *Emmuré* dans sa propre langue, Akira erre dans le Tokyo des années 1970 qui porte encore les séquelles de 1968 avec un *sentiment d'étouffement*. Vivant comme un captif dans les murs de sa prison japonaise, traqué par l'*inflation linguistique généralisée* propre à l'époque ; pris dans *Des mots inadéquats, décollés. L'écart entre les mots et les choses étant évident. L'insoutenable légèreté des mots...* (Mizubayashi, 2011 : 22) où

Partout il y avait, de la langue fatiguée, pâle, étiolée [...] tout cela constituait mon quotidien linguistique, et de tout cela, c'est cette sensation, désagréable voire intolérable, de *flottement* qui m'est restée. [...] C'étaient des mots qui ne s'enracinaient pas, des mots privés de tremblements de vie et de respiration profonde. (*Ibid.*)

- 38 Accablé par l'insignifiance de ce désert linguistique japonais qui ne lui parle plus, Akira ne sait plus comment y vivre, pas plus qu'il ne peut y échapper en empruntant le viatique d'une autre langue :

l'anglais, la langue étrangère par excellence dans ce pays d'Extrême-Orient, était enseigné de telle manière qu'il n'était que l'objet d'un déchiffrement sans goût, sans passion, sans amour. (*Ibid.* : 25)

- 39 Il lui faut donc envisager *une tentative d'évasion* : ailleurs. Alors, ce français capté fortuitement sur les ondes nationales s'entend comme une porte de sortie, une issue de secours inespérée, « le » seul choix possible parce que le seul aimable :

Quelque chose de nouveau me saisissait, moi qui n'avais connu au lycée que des cours d'anglais où l'on entendait très peu d'anglais mal prononcé... : c'était la présence quotidienne de deux invités français [...] Leur présence était avant tout et presque exclusivement celle de leurs voix et de la vibration sonore des énoncés qu'elles portaient et véhiculaient. [...] C'était pour moi comme un récital à deux voix de l'homme et de la femme se cherchaient, se répondaient, se confondaient, s'enlaçaient dans leur mouvement phonique délicat... (*Ibid.* : 21-22).

- 40 Le plaisir et la jouissance soustraits à la langue maternelle doivent tenter de se renouer quelque part ailleurs. Chassé de sa terre natale comme un exilé sur un territoire inconnu, expulsé de son humus (du latin *humus* « sol, terre », comme *homo* « né de la terre »), Akira doit chercher une nouvelle terre d'accueil qu'il trouvera dans une autre langue. L'impossibilité de vivre sur une terre-langue devenue stérile et morte – car plus qu'un sol nous habitons une langue qui nous fait homme – la langue déborde de toute part les moyens qu'elle offre (de surcroît) parce qu'elle participe à l'advenue d'un être-au-monde irréductible à sa seule capacité de communication.

Le japonais n'est pas une langue que j'aie choisie. Le français, si. Heureusement on peu choisir sa langue ou ses langues. Le français est la langue dans laquelle j'ai décidé, un jour, de me plonger. J'ai *adhéré* à cette langue et elle m'a adopté... C'est une question d'amour. Je l'aime et elle m'aime... si j'ose dire... (*Ibid.* : 17)

En manière de conclusion : l'irréductible

- 41 Cet heureux détour nous autorise à avancer que le langage chez les hommes est plus qu'un moyen pour se faire entendre, travailler ou voyager, puisqu'il s'origine dans le désir de parler, d'abord sa propre langue, pour répondre au désir d'un premier autre qu'est la mère. Désir qui possiblement s'étendra à d'autres, s'ils se montrent suffisamment désirables ; à ceux qui ne parlent pas comme soi, ou avec ceux qui ont choisi d'autres langages : celui des mathématiques, de la physique, des sciences, de la littérature ou de la poésie... Si l'on accepte de suivre Montaigne : *il n'y a tel que d'allécher l'appétit et l'affection [...] pour bien faire, il ne faut pas seulement loger chez soy, il la faut espouser* (v. *supra*, 1.2) qui replace la charge d'enseigner dans sa fonction principale : celle de nourrir ou *allécher*, et son rôle d'invitation à apprendre : celle d'habiter ou *loger chez soy*, promis tous deux aux espoirs du désir ou *espouser* –, on s'aperçoit que Mizubayashi prolonge Eyquem en empruntant la même voie (comme la voix) à plus de quatre siècles de distance : *C'est une question d'amour. Je l'aime et elle m'aime [...] Mais j'allais épouser aussi et surtout la langue française.* (Mizubayashi, 2011 : 187). Une question d'amour qui a soulevé la montagne que fut Jean-Jacques Rousseau pour un jeune japonais monolingue introduit à la langue française par la bande : incidemment par les ondes d'une radio, puis au *miracle*

de lire une parole authentique (celle d'Amirasa Mori) proposée comme sujet d'examen de français :

L'apparition devant moi du français à travers ce médiateur exceptionnel qu'était Mori constitua l'occasion et la possibilité qui m'était subitement offertes de recommencer ma vie à peine commencée, de refaire mon existence entamée, de retisser les liens avec les paysages, de remodeler et reconstruire l'ensemble de mes rapports à l'autre, bref, de remettre à neuf mon être-au-monde. (*Ibid.* : 57)

- 42 Enseigner comme apprendre non par « besoin(s) » de ses intérêts bien compris, mais pour le plaisir et le goût, l'étonnement, la surprise, l'espoir, le rêve ou le fantasme qu'il fait naître, jusqu'au désir d'en savoir encore plus est consubstantiel à celui de connaître, et dénote ce faisant, qu'on apprend d'autant mieux que l'on aime, ce que tout le monde sait bien depuis l'école maternelle.
- 43 Remarquons alors que le « vieux » professeur (qui n'est pas un simple « accompagnateur » des apprenants qu'il soutient) transmet ce qu'il a lui-même investi par curiosité (avatar d'Éros) et par amour de ce qui s'est lentement dévoilé à ses propres yeux : la beauté des mathématiques, la fécondité d'un concept, les hardiesses d'une œuvre, les mystères astronomiques ou terrestres, et autres virtuosités et prodiges techniques... –, le vieux prof. de langue partage une vision du monde à travers une autre culture, une civilisation différente, un art déroutant, des manières, habitudes et coutumes séduisantes ou étranges, « barbares » ; une présence au monde qui bouscule ce qui va de soi dans le monde qu'on habite depuis qu'on y est né.
- 44 Or, il n'est pas sûr que nos seuls besoins viennent combler le *manque-à-être* (Lacan, que Freud appelait *désaide* originaire) constitutive de l'humain qui nous fonde : *À la différence des appétits et des besoins dont l'instinct détermine les objets, le désir n'a pas d'objet prédéterminé. Cette liberté fait son humanité.* (Girard, 2007 : 11) Il ne sera donc pas étonnant que le « manque de motivation » pour apprendre (une langue ou toute autre chose) soit récurrent puisque le besoin, l'utile et le pratique, éventuellement nécessaires, ne sauraient y répondre. Cependant que les nouveaux apprenants voyageurs et la *Net Generation* qui vient attendent, peut-être, autre chose que des compétences et des modes d'emploi prêt-à-(trans)porter pour habiter et vivre (voire passagèrement) en contrée étrangère, et même si elle est très pressée...

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Arendt H. (1972). *La crise de la culture*, trad. Vezin, Ch. Paris: Gallimard.
- Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Dagues V. (2016). *Question de transmission de l'Émile à l'apprenant et de la parole à la communication*. Limoges : Lambert-Lucas.

- Girard R. (2007). *De la violence à la divinité*. In *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Humboldt W. von (1867). *Essai sur les limites de l'action de l'État*, trad. Chrétien, H. Paris : Germer Baillière.
- Judet de La Combe P. et Wismann H. (2004). *L'Avenir des langues*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Marzano M. (2010). *Extension du domaine de la manipulation. De l'entreprise à la vie privée*. Paris : Arthème Fayard.
- Mizubayashi A. (2011). *Une langue venue d'ailleurs*. Paris : Gallimard.
- Montaigne de M. (1969). *Essais 1*. Paris : GF Flammarion.
- Platon (1991). *Ménon*, trad. Canto-Sperbe, M. Paris : GF Flammarion.
- Platon (1995). *Théétète*, trad. Narcy, M. Paris : GF Flammarion.
- Saussure de F. (2005). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

Communication

Anderson P. (2012). « Mort du sujet, mort de la langue ». *Communication, Colloque international : La question du sujet dans le contexte de la mondialisation, discours et pratiques dans la didactique des langues et l'enseignement*. Besançon, 26-27 janvier.

Site Internet

Compayré G. (2012). « L'éducation dans la Rome antique ». In *Encyclopédie de l'Agora*. Consulté en décembre 2016 :

http://agora.qc.ca/documents/rome_antique--education_dans_la_rome_antique_par_gabriel_compayre

Groupama (2011-2012). *Le Tableau*. In *Amaguiz*, spot publicitaire pour la télévision avec Jean Rochefort. Consulté en 2016 :

<https://www.youtube.com/watch?v=rod3jR35YWg>

Günther, K.-H. (1993). « Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg ». In *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2. Consulté en novembre 2016 : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/diesterf.pdf

Dictionnaires

Le français langue étrangère (2011), Cent mots pour. « Apprenant », Barthélémy, F. Paris : L'Harmattan.

Dictionnaire culturel en langue française (2005). Rey, A. (dir.). Paris : Éditions Dictionnaires Le Robert-Sejer.

Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003). Cuq, J.-P. (dir.). Paris : Clé International, Sejer.

Encyclopædia Universalis (2002). « Marketing », Filser, M. Paris : Encyclopædia Universalis Éditeur, Corpus 14.

RÉSUMÉS

S'il est entendu que « l'apprenant » est installé « au centre de l'apprentissage » comme « acteur » et « vecteur » principal de l'apprentissage, on s'est peu soucié de « l'enseignant » après les *Approches communicatives* et *Perspectives actionnelles* soutenues par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Fort de ces avancées, *CECR* et *DLE* ont oublié le maître-enseignant en contribuant au renouvellement d'une image dépréciée, voire en l'effaçant tout à fait des mémoires didactiques. On assiste alors à une reconfiguration des rôles et des places de chacun : apprenant - matière-langue - enseignant, soit du triangle didactique lui-même qui, à mieux y regarder, s'affaisse en une simple ligne. Pour autant, nous avons l'audace, ou la naïveté, de penser que la meilleure médiation procède de l'enseignant, non pas parce qu'il sait tout sur tout, mais parce qu'il en sait plus que ceux qui pensent apprendre tout, tous seuls (Arendt). Mais encore, si « l'apprenant est conçu comme acteur social ayant une identité personnelle et l'apprentissage comme une forme de médiation sociale » (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*), on ne saurait ni le résumer à une fonction ni l'assigner à un rôle d'acteur sans lui dénier ce qu'il est avant tout : un sujet - puisque parlant justement (Anderson). Le langage serait-il réductible à un équipement dont il s'agit d'apprendre les usages, modes, emplois, fonctions et manières ; un outillage pour savoir-dire, savoir-faire, savoir-être et apprendre à apprendre ; un moyen de circulation : un véhicule-langue ? Nous avançons que parlant en langue maternelle, on parlera en langue étrangère, en langage mathématique, scientifique, poétique ou littéraire par « désir » de l'apprendre. Que le mieux placé pour transfuser ce désir est encore celui/celle qui en est habitée(e). Reconsidérer alors le *vecteur* principal de l'apprentissage comme contestable dès lors qu'il s'agit d'apprendre (et de transmettre) chez les parlants. Il se pourrait alors que la *Net Generation* qui vient, attende ou espère, peut-être, autre chose que des compétences et actions "prêtes-à-l'emploi"...

If it is generally understood that "the learner" who is "at the center of learning" should be considered to be the main "actor" and "vector" of learning, little attention has been paid to the "teacher" in the *Communicative Approaches* and *Action oriented Perspectives* supported by the *Common European Framework of Reference for Languages*. It would seem that the *CEFL* and *DLE* (didactics of foreign languages) have forgotten, depreciated or erased entirely the important role of the teacher from didactic memories. Consequently, a reconfiguration of the roles and places of each figure in the didactic triangle would seem to have occurred, such that each line (representing the learner, the language and the teacher) collapses into a single one. I argue that the best mediation comes from the teacher, not because he/she knows everything about everything, but because he/she knows more than those who believe they can learn everything by themselves. But if "the learner is thought of as a social actor with his own personal identity and learning a form of social mediation" (*Dictionary of French didactic as foreign and second Language*), one would neither be able to reduce the learner to a function nor assign the learner to the role of an actor without denying what the learner is above all else: a subject, capable of speech (Anderson). Is language reducible to a sort of machinery of which it is a question of learning the manipulations, uses, modes, and functions; a tool for knowing how to say, do and be and learn for learning's sake, a form of transport, a vehicle-language? I claim that once one is able to speak in one's mother tongue, one will be able to speak in a foreign language, or in mathematical, scientific, poetic or literary languages largely through one's "desire" to learn them. The best person placed to transmit this desire is still the one who is inhabited by it. Perhaps one should reconsider the main *vector* of learning as something open to question when it comes to learning

(and to the transmission of knowledge) in speakers. It could be that the coming Net Generation is expecting or hoping for something other than mere “ready-to-use” skills and actions.

INDEX

Mots-clés : Apprenant, enseignant, langage, CECR, désir

Keywords : Learner, teacher, language, common european framework of Reference for Language (CEFR), desire

AUTEUR

VÉRONIQUE DAGUES

UFR SLHS CRIT EA 3224

Université de Bourgogne Franche-Comté, Besançon

Véronique Dagues est docteur en sciences du langage et chargée d'enseignement à l'Université ouverte de Franche-Comté. Sa thèse de doctorat a été reprise et publiée sous le titre *Question de transmission de l'Émile à l'apprenant et de la parole à la communication* (Lambert-Lucas, 2016) qui prolonge un premier essai *De quoi avons-nous donc besoin ?* (EME, 2009) et poursuit ce qu'il en est de la présence pour enseigner comme pour apprendre. Ses recherches s'articulent autour des questions telles que : *ce que parler veut dire* ou les enjeux de la parole ; la *motivation* : moteur suffisant ou indigent ; la tyrannie des *besoins* ; le *sujet* au risque de dévoiement de l'*apprenant* – ou encore, ce qu'il en est du *behaviorisme* abjuré des nouveaux modèles d'enseignement-apprentissage et du *Cadres européen commun de référence pour les langues* ; l'écriture 'dépaysante' comme exercice de style, tentative de découverte ou d'un retour chez soi...

veronique.dagues[at]orange.fr

veronique.dagues[at]univ-fcomte.fr