



**HAL**  
open science

## Entre désir et besoin : quel moteur d'apprentissage ?

Véronique Dagues

### ► To cite this version:

Véronique Dagues. Entre désir et besoin : quel moteur d'apprentissage ?. Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes, Oct 2016, Athènes, Grèce. <hal-02345470>

**HAL Id: hal-02345470**

**<https://hal.science/hal-02345470v1>**

Submitted on 4 Nov 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.



HAL Authorization

# Entre désir et besoin : quel moteur d'apprentissage ?

Véronique DAGUES  
Université Bourgogne Franche-Comté, France

## 1. Retour sur l'apprenant

Le *Dictionnaire pratique de didactique du Fle*<sup>1</sup>, fait de l'apprenant un néologisme d'apprendre dérivé du latin populaire *apprendere* et du latin classique *apprehendere* « prendre, saisir ». Car, contrairement à *enseigné* – qui présuppose un rôle passif – le suffixe « -ant » laisse entendre un rôle actif : « c'est une personne qui participe activement à son apprentissage parce qu'elle s'est fixé des objectifs personnels à réaliser » et, reprenant B. Stephenson (1980), « on le conçoit plutôt comme une personne apte à résoudre des problèmes, qui s'oriente elle-même ». Jean-Pierre Robert souligne qu'« Aux yeux des tenants de l'approche communicative l'acteur le plus important du processus d'apprentissage n'est pas l'enseignant mais l'enseigné, et c'est sur lui, sur ses besoins, sur ses aspirations, sur sa personnalité, que se fondent le cours et l'attitude de l'enseignant. », celui-ci quittant la position de détenteur des savoirs et des connaissances pour celle de trait d'union entre langue et apprenants.

L'explication renvoie par ailleurs à l'autorité de Michel de Montaigne (1533-1592) pour qui, comme nous l'avons tous appris, l'important est d'avoir une tête bien faite plutôt que bien pleine – en dépit de la préoccupation essentielle de Montaigne : « qu'on fut soigneux de luy choisir un conducteur qui eust plutôt la teste bien faicte que bien pleine »<sup>2</sup> (1580) – qui s'inquiétait non de l'élève mais de son *conducteur*, c'est-à-dire de la tête du maître capable d'offrir une nourriture substantielle d'autant qu'elle serait bien faite...

Ceci laisse à penser sur les relectures et ses arrangements qui annoncent les vertus d'une révolution à venir (XX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles) tout en s'assurant qu'elle soit cautionnée par une figure emblématique vieille de plus de quatre siècles (?). Plus qu'un « détail », cette anecdote nous autorise à remonter encore plus avant...

## 2. Pertinence et impertinence de « la centration »

Y aurait-il du nouveau depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle dans les méthodes d'enseignement-apprentissage des langues-cultures, du totalement différent d'un passé désormais révolu, considéré comme obsolète et même archaïque ?

La grande nouveauté viendrait du déplacement de « l'apprenant » avec pour corolaire la « centration sur l'apprenant » qui s'annonça comme une véritable révolution copernicienne du triangle didactique. Pour autant, est-il permis de rester perplexe ou dubitatif, osé peut-être du différend dans ce chœur ?

Remontons alors l'histoire jusqu'aux temps où celui qui marchait dans les rues d'Athènes questionnait rencontres et amis, inaugurant par là même l'enquête, la recherche et la connaissance qui fonde toute la Tradition éducative occidentale depuis Platon.

Examine donc [Ménon] ce que, en partant de cet embarras, il [le serviteur] va bel et bien découvrir en cherchant avec moi, moi qui ne fais que l'interroger sans rien lui enseigner.<sup>3</sup>

Ainsi Socrate propose de faire la démonstration de sa méthode à son ami Ménon et l'invite à suivre sa leçon : « Alors prête bien attention à ce qu'il te paraît faire : s'il se remémore ou s'il apprend de moi. » (82b). Soit, un carré de quatre pieds de superficie : Quelle serait la longueur d'un carré de

<sup>1</sup> « Apprenant », 2002, dans *Dictionnaire pratique de didactique du Fle*, Jean-Pierre Robert (dir.), Paris, Orphys.

<sup>2</sup> Michel de Montaigne, 1580, « De l'institution des enfants », dans *Essais*, Livre 1, 1969, Paris, G-F-Flammarion, p. 198.

<sup>3</sup> Platon, *Ménon*, 380 av. J.-C., trad. Monique Canto-Sperber, 1991, Paris, GF Flammarion, (84b-d), p. 164.

superficie double ou de huit pieds ? Le jeune garçon se trompe deux fois, mais pour continuer l'expérience, il doit comprendre les raisons de son erreur. Le questionnant, Socrate l'amène à construire le carré recherché grâce à une ligne : la diagonale - solution du problème. De sorte que l'effort intellectuel et la recherche s'avèrent impossibles tant qu'on ne s'est pas heurté à une impasse :

Heureux sois-tu, toi qui te trompes à l'école, où l'erreur peut être analysée et servir de moyen pour progresser. Ton erreur, ici, est infiniment précieuse !

C'est la *felix culpa* : troisième règle du *Ratio Studiorum* (1598) de l'école jésuite que Gaston Bachelard confirmera bien plus tard comme le l'obstacle épistémologique nécessaire :

[...] c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique [...] on trouve la vérité en un véritable repentir intellectuel. En fait, on connaît *contre* une connaissance antérieure, en détruisant les connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation.<sup>1</sup>

Ou ce que Célestin Freinet appellera *tâtonnement expérimental* (1952) ; ou encore la *méthode essayer-erreur* s'ajustant pas à pas, bien avant que la didactique se soit inquiétée de « l'analyse des représentations » ou d'abandonner la « faute ». De sorte qu'une connaissance latente comme une opinion, doit subir une transformation et passer par un processus d'intégration méthodique pour aller du labile à la connaissance assurée. C'est précisément ce que permet l'interrogation dialectique de Socrate :

[...] s'il arrive qu'on l'interroge à plusieurs reprises sur les mêmes sujets, et de plusieurs façons, tu peux être certain qu'il finira par avoir sur ces sujets-là une connaissance aussi exacte que personne.<sup>2</sup>

Et, pour faire passer le serviteur du « rêve » à « une connaissance plus exacte » (*Ménon*, 85c-d), il faudra bien le réveiller par des interrogations fréquentes et des voies multiples, peut-être avec la géométrie mais beaucoup par la dialectique : du grec *dialegesthai* : « converser » et *dialegein* : « trier, distinguer » et ainsi *legein*, c'est-à-dire « parler ».

### 3. Ce qu'il en est du « centre »

Si donc on ne peut prétendre remettre le maître-enseignant au centre de l'apprentissage comme seul détenteur du savoir sans passer pour fantasque et plus sûrement pour réactionnaire, voire « régressiste » ; il semble que les nouveaux facilitateur-moniteur-tuteur-expert-référent-praticien et autres avatars de l'éducation connaissent la même révision lexicale que nos anciens : ouvriers, balayeurs, patients et syndicalistes... devenus : techniciens-agents de surface, usagers-clients et partenaires sociaux... L'euphémisation qui remplace plus qu'un mot par un autre : nouvelle dénotation, s'efforce d'effacer la connotation pour s'assurer du consensus. Remarquons à propos que le Conseil de l'Europe a trouvé pas moins de 13 mots pour remplacer « enseignant » à connotation prétendument négative ou répressive.

Pour en revenir aux dialogues platoniciens et à la situation didactique qu'ils mettent en œuvre, rappelons la position de chacun : maître, élève et objet d'étude. Il s'avère que le maître n'impose ni ne donne de solution, et que Socrate (*Théétète*) le conçoit bien plutôt comme d'un assistant ou d'un accoucheur qui fait advenir l'esprit de ceux qui l'approchent :

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.<sup>3</sup>

Ainsi trouve-t-on la même insistance à *éprouver par tous les moyens* que dans *Ménon* à *interroger à plusieurs reprises et de plusieurs façons* pour entendre le rôle du maître au sens propre comme celui

<sup>1</sup> Gaston Bachelard, 1938, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 2004, coll. « Bibliothèque des textes philosophiques », p. 15-16, (souligné dans le texte).

<sup>2</sup> *Ménon*, *ibid.* (85d), p. 169.

<sup>3</sup> Platon, *Théétète*, 369 av. J.-C., trad. Michel Narcy, 1995, Paris, GF Flammarion, (150c), p. 150-151.

qui *délivre de* la connaissance prête à naître, et non comme celui qui *la délivre* en seul détenteur du savoir. Socrate ira jusqu'à dire que le maître est « impropre à la conception d'un savoir » parce que, questionnant les autres, « moi-même je ne réponds rien sur rien parce qu'il n'y a en moi rien de savant » (150c), constatant chez ceux qui le fréquentent :

[...] c'est étonnant tout le fruit qu'ils donnent [...] ils n'ont jamais rien appris qui vienne de moi, mais ils ont trouvé eux-mêmes, à partir d'eux-mêmes, une foule de belles choses, et en demeurent les possesseurs<sup>1</sup>

Voilà qui vient soutenir avec force l'argument que l'élève-disciple chez Platon n'en est déjà plus un, puisqu'il « participe activement à son apprentissage, est apte à résoudre les problèmes et capable de s'orienter lui-même » (v. *supra*, J.-P. Robert), ce qui lui confère le rôle d'un apprenant actif qui n'aurait pas encore trouvé son nom. Ainsi, à la lettre, le prototype de « l'élève au centre de l'apprentissage » ou « proto-apprenant » de « la centration sur l'apprenant » qui, loin d'une nouveauté (*circa* 400 av. J.-C.) est déjà à la place qu'il occupe en compagnie de Socrate.

En outre, le parcours dialectique-didactique mené par les deux protagonistes au sujet du troisième : la diagonale d'un carré (*Ménon*), tourne bien davantage autour des limites de l'élève et ses ajustements que de la découverte d'une ligne invisible. Le maître ne se mêlant quant-à lui, ni de fournir ni d'imposer de solution.

Petit détour opportun en cette occasion de Congrès des Professeurs à Athènes qui vient remettre en lieu et place quelqu'un dont on aimerait peut-être se débarrasser un peu vite, alors qu'il tient son disciple-élève-apprenant au cœur de sa fonction depuis bientôt deux mille cinq cents ans.

#### 4. Et du triangle didactique

On peut alors questionner plus avant l'évidence d'un polygone à trois côtés égaux, soit le triangle équilatéral :

- enseignant – savoir – élève ;

et dans sa nouvelle version :

- apprenant – langue-culture – enseignant/référent/facilitateur/etc...

Cette représentation usuelle pour figurer le triangle didactique implique une égalité des pôles d'émission-réception et une interconnexion des trois sommets, et ce, quels que soit la lecture et le sens des flux qui circulent entre les trois.

Or, si l'on place l'apprenant « au centre », il n'y a tout simplement plus de triangle mais une ligne : la langue-culture d'un côté – l'enseignant-référent de l'autre – l'apprenant au centre –, de sorte que l'apprenant interroge ou reçoit de l'un comme de l'autre (ou des deux), l'information utile ou nécessaire dont il *a* ou *aura besoin*.

Ce qui signifie que :

- *L'enseignant-référent* conformément à sa définition « 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 des objectifs, matériaux et activités, évaluation) »<sup>2</sup> et qu'il soit possiblement échangeable par un Centre de ressources, le réseau Internet, les *e.learning*, *Moocs*<sup>3</sup>, plateformes et modules d'enseignements à distance ou tout autre auto-apprentissage sur tablettes et baladeurs nomades ;
- *La langue* conçue dorénavant comme une *compétence* (*langagière* ou *de communication*) implique des *connaissances* et des *habiletés* : *savoirs*, *savoir-faire*, *savoir-être* et *savoir-apprendre* (CECR : 16-17) réalisables grâce à des *tâches* et des *stratégies* menées par les *acteurs sociaux* (CECR : 2.1, p. 15) engagés dans le processus enseigner-apprendre une langue-culture. Les compétences monopolisées s'articulent en composantes de l'objet-langue hiérarchisées en degrés et niveaux : A1, A2, B., C... (CECR : 25-28), puis se spécialisent en

<sup>1</sup> *Théétète*, *ibid.*, (150c), p. 151.

<sup>2</sup> « Enseignant », 2003, dans *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, Jean-Pierre Cuq (dir.), Paris, Clé International, Sejer.

<sup>3</sup> *Moocs* : *Massive Open Online Courses*

domaines : culturel, touristique, commercial, juridique, technique, universitaire, bancaire... ainsi on distingue le français langue maternelle (FLM) d'un français langue étrangère FLE, un FLS, FOS, FLSco, etc.... et, en suivant cette *taxinomie* (CECR : 1.1, p. 9) et les procédures *Cadre*, on obtient une langue pour chacun à tous les âges *tout au long de la vie* pour tout contexte répondant à tous les besoins.

L'idéal enfin atteint d'*une langue de service* pour tout le monde, utile, pratique et efficace : *actionnelle-fonctionnelle* et sans (H)histoire(s) :

La définition de critères d'une décision qui fasse sens [décision politique, économique et sociale dans une Europe multilingue] relève d'une pratique langagière qui s'appuie sur une langue de culture. Ce ne sont pas, en effet, les langues de service, détachées de toute tradition et purement instrumentales, qui peuvent servir de support au partage réussi des expériences et des aspirations.<sup>1</sup>

Langue-objet accessoire déclinable à l'infini descendue comme une manne dans l'escarcelle des concepteurs et éditeurs de méthodes qui déploient une inventivité remarquable dans la conquête de nouveaux territoires potentiellement intarissables.

- *L'apprenant* au centre, tenu pour *vecteur du processus d'apprentissage*<sup>2</sup>, interroge le premier ou la seconde qu'il convoque ou révoque « à sa guise »<sup>3</sup> : ce que je veux, quand je veux et juste la quantité souhaitée : *Amaguiz*<sup>4</sup>, selon les modalités qu'il s'est lui-même fixé – lecture déraisonnable mais pas impossible de l'apprenant vecteur.

## 5. Changement de paradigme

Observons par ailleurs que si l'on change de modèle de transmission, on modifie la position et les objectifs de chacun.

En remplaçant l'enseignant-maître transmetteur et médiateur de sa spécialité (c'est-à-dire en position de surplomb) par un référent-accompagnateur-facilitateur, cela signifie qu'on le déplace pour l'installer « à côté de » l'apprenant (c'est-à-dire en situation de soutien ou de *coach*). Ce faisant, on ne lui demande pas la même chose, il n'a plus à dominer sa discipline mais doit accompagner l'apprenant dans son parcours, ce qu'Hannah Arendt avait vu venir très tôt dans l'Amérique des années 1950-1960 :

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. Est professeur, pensait-on, celui qui est capable d'enseigner... n'importe quoi. Sa formation 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.<sup>5</sup>

L'enseignant-référent-facilitateur (ou *coach*) va donc encourager son apprenant-coéquipier dans ses investissements, le soutenir dans la difficulté, lui conseiller méthodes et stratégies pour apprendre à gérer son *action* d'apprentissage. Dans ces conditions, les connaissances du *coach* n'ont

<sup>1</sup> Pierre Judet de La Combe et Heinz Wisman, 2004, *L'Avenir des langues. Repenser les Humanités*, Paris, Les Éditions du Cerf, p. 89-90.

<sup>2</sup> « Apprenant », dans *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*.

<sup>3</sup> « Vous pouvez, bien évidemment, utiliser le *Cadre de référence* à votre guise », dans *Cadre commun de référence pour les langues*, 2005, Paris, Conseil de l'Europe/Didier, « Avertissement », p. 4.

<sup>4</sup> *Amaguiz*, 2011-2012, spot publicitaire d'une compagnie d'assurance automobile (Groupama), réalisé pour la télévision et mise en scène par Jean Rochefort ; exploité pour en faire une notion ou un concept *amaguiz* : ce que je veux, quand je veux et juste la quantité souhaitée, dans Véronique Dagues, 2016, *Question de transmission*, Limoges, Lambert-Lucas, p. 160.

<sup>5</sup> Hannah Arendt, 1961-1968, « La crise de l'éducation », dans *La crise de la culture*, trad. Chantal Vezin, 1972, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », p. 234.

pas besoin d'être approfondies ou étendues ni même de dépasser celles de l'apprenant, mais se montrer juste nécessaires et suffisantes à la maîtrise d'un outil et son usage :

Cette idée de base [du pragmatisme] est que l'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même, et sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible le faire à l'apprendre.<sup>1</sup>

S'ajoute à cette vérité, celle de croire que les enseignants transmettent un « savoir mort » ou dépassé et donc les obliger à apprendre en montrant comment le savoir s'acquiert (ou *apprendre à apprendre*) : « L'intention avouée n'était pas d'enseigner un savoir, mais d'inculquer un savoir-faire »<sup>2</sup>. L'Amérique transforma alors ses établissements scolaires en Instituts professionnels où l'on pouvait aussi bien *apprendre à conduire* qu'à *taper à la machine*, à *bien se comporter en société*, comme à *être populaire* (*ibid.*).

La transposition est aisée à suivre dans l'orientation pour enseigner comme pour apprendre selon le *modèle CECR de type résolument actionnel* (2.1.5, p. 19) ; que les langues s'enseignent pour beaucoup aujourd'hui dans les Instituts et les Centres de ressources, sans compter qu'une langue étrangère se parle comme on conduit une voiture :

Ainsi, pour s'en tenir au cas de la conduite automobile ce qui est devenu par accoutumance et l'expérience, un enchaînement quasi automatique de procédures [...] auxquels il n'est plus besoin de faire appel consciemment en tant que tels lorsque l'on "sait conduire". [...] Il est clair que l'analogie avec certaines dimensions de l'apprentissage d'une langue pourrait ici être facilement établie...<sup>3</sup>

que l'ordinateur participe à *apprendre à apprendre* par soi-même et le *savoir-être* à savoir bien se comporter.

## 6. En manière de conclusion

### a. À l'oubli

On oublie ainsi dans la plus grande insouciance (sans États d'âmes) un passé obsolète et bien trop vieux, et l'on accueille avec respect, les yeux fermés, ces nouvelles méthodes opérantes avec leurs accessoires : Projets et Contrats pédagogiques.

On néglige donc, en toute bonne foi (?) parce que secondaire et contingent, que ces méthodes et pratiques nous arrivent tout droit du *management* (compétences : savoirs, savoir-faire, savoir-être, apprendre-à-apprendre) et du *marketing* (analyse des besoins, anticipation et satisfaction des désirs) – supposées remplacer avantageusement (et au meilleur coût) un modèle de transmission et d'éducation bien trop long, lent, cher et complexe, peu efficace et guère mesurable donc peu pertinent, voire ruineux.

### b. Au motif

À l'opposé, le « vieux » professeur transmet ce qu'il a investi par attrait et curiosité (expressions d'*Éros*) et par amour d'un univers qui s'est lentement dévoilé sous ses yeux : celui des sciences, des mathématiques, de la poésie ou la littérature. De même, l'ancien prof. de langue partage une autre vision du monde à travers une civilisation-culture différente, des représentations singulières, inconnues, étranges parfois ; il donnait l'occasion d'imaginer un ailleurs, de rêver d'autre chose, de projeter une vie, une rencontre, un accès au grand-père ; une opportunité de se dé-centrer justement...

Et, tandis que le « besoin » assimile le simple nécessaire au déplacement sur vols *low cost*, la langue parcourt bien d'autres distances avec d'autres ambitions pour venir nourrir un être-au-monde qui s'alimente au « désir » d'un sujet-parlant irréductible et insoluble dans l'apprenant-communicant équipé d'un outil-langue :

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 234-235.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 235.

<sup>3</sup> *CECR*, 2.1.1, p. 16-17.

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 effets*, un grand changement de paradigme.<sup>1</sup>

Le vieux prof. rempli des charmes d'une langue-culture qu'il a parcouru en tous sens donne, par sa seule présence et sans même y songer, la force de s'élaner vers de l'inconnu. Et si « On peut considérer, sur la base d'*a priori*, que les motivations inconscientes [appareillées aux besoins] sont au total beaucoup plus importantes que les motivations conscientes. »<sup>2</sup>, alors l'enseignant transfuse incognito ce qui lui parle et l'offre en partage à celui qui saura « la prendre ». Transfusion réussie d'autant que personne ne peut la sonder, la mesurer ou l'évaluer. Car, comme chacun peut en juger par l'expérience qu'il en a, on enseigne comme on apprend d'autant mieux que l'on aime. Ainsi, celui qui a quitté sa langue-terre natale pour en habiter une autre peut-il dire :

J'ai adhéré à cette langue [le français] et elle m'a adoptée... C'est une question d'amour. Je l'aime et elle m'aime... si j'ose dire...<sup>3</sup>

## Bibliographie

Arendt Hannah, (1961-1968), « La crise de l'éducation », dans *La crise de la culture*, (1972), trad. Chantal Veizin, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais ».

Bachelard Gaston, (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, (2004), Paris, Vrin, coll. « Bibliothèque des textes philosophiques ».

*Cadre commun de référence pour les langues*, (2005), Paris, Conseil de l'Europe/Didier,

Dagues Véronique, (2016), *Question de transmission, de l'Émile à l'apprenant et de la parole à la communication*, Limoges, Lambert-Lucas.

« Apprenant » ; « Enseignant », (2003), dans *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, Jean-Pierre Cuq (dir.), Paris, Clé International, Sejer.

« Apprenant », (2002), dans *Dictionnaire pratique de didactique du Fle*, Jean-Pierre Robert (dir.), Paris, Orphys.

Judet de La Combe Pierre et Wismann Heinz, (2004), *L'Avenir des langues. Repenser les Humanités*, Paris, Les Éditions du Cerf.

Maslow Abraham, (1943), « Une théorie de la motivation », dans *L'Accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude*, (2008), trad. Emily Borgeaud, Paris, Groupe Eyrolles.

Mizubayashi Akira, (2011), *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Gallimard, coll. « L'un et l'Autre ».

Montaigne Michel de, (1580), « De l'institution des enfans », dans *Essais*, Livre 1, (1969), Paris, GF-Flammarion.

Platon, *Théétète*, (369 av. J.-C.), trad. Michel Narcy, (1995), Paris, GF Flammarion.

Platon, *Ménon*, (380 av. J.-C.), trad. Monique Canto-Sperber, (1991), Paris, GF Flammarion.

<sup>1</sup> Véronique Dagues, *op. cit.*, (je souligne), p. 117.

<sup>2</sup> Abraham Maslow, 1943, « Une théorie de la motivation », dans *L'Accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude*, 2008, trad. Emily Borgeaud, Paris, Groupe Eyrolles, p. 43.

<sup>3</sup> Akira Mizubayashi, 2011, *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Gallimard, coll. « L'Un et l'Autre », p. 17.