



**HAL**  
open science

## Médiations translangagières du texte littéraire en classe de français langue étrangère

Nathalie Borgé, Université Sorbonne, Nouvelle Résumé

► **To cite this version:**

Nathalie Borgé, Université Sorbonne, Nouvelle Résumé. Médiations translangagières du texte littéraire en classe de français langue étrangère. *Langue(s) & Parole*, 2019. hal-03323122

**HAL Id: hal-03323122**

**<https://hal.science/hal-03323122>**

Submitted on 20 Aug 2021

**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.

# Médiations translangagières du texte littéraire en classe de français langue étrangère

Article publié dans la revue *Langue(s) & Parole*, Barcelona-Mons, n°4, 2019

**Nathalie BORGÉ, DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle**

## ***Résumé***

Cet article se propose d'aborder la médiation du texte littéraire à partir d'une approche translangagière mise en œuvre dans un dispositif universitaire plurilingue et pluriculturel d'apprentissage du français comme langue étrangère de niveau avancé. Nous verrons qu'à partir du moment où l'apprenant s'engage comme médiateur en s'appuyant sur son répertoire langagier (verbal et gestuel), le texte littéraire, malgré le caractère opaque et hermétique qu'il peut revêtir, devient un objet de partage culturel. De plus, cela permet aux apprenants de la classe de langue de vivre une expérience esthétique associée à des principes de perception, de jugement et de plaisir (Dewey, 1934).

**Mots clés** : littérature, médiation, translangager.

## ***Abstract***

This article aims at tackling the mediation of the literary text using a translanguaging approach in academic multilingual and pluricultural courses of French as a foreign language of advanced level. When the learner gets involved as a mediator by resorting to all his languages resources (verbal and non-verbal), works of literature become objects of cultural sharing and no longer out of reach. Besides, it enables the learner to go through an aesthetic experience based on principles of perception, assessment and pleasure (Dewey 1934).

**Keywords:** literature, mediation and translanguaging.

## ***Resumen***

Este artículo propone abordar la mediación del texto literario desde un enfoque de "translanguaging" implementado en un dispositivo universitario multilingüe y pluricultural para aprender francés como lengua extranjera de nivel avanzado. Veremos que desde el momento en que el alumno se compromete como mediador al confiar en su repertorio lingüístico (verbal y gestual), el texto literario, a pesar del carácter opaco y hermético que puede adoptar, se convierte en un objeto de intercambio cultural. Además, permite a los alumnos de la clase de idiomas vivir una experiencia estética asociada con los principios de percepción,

juicio y placer (Dewey, 1934).

**Palabras clave:** literatura, mediación, translanguaging.

**I**NTRODUIRE UN TEXTE LITTÉRAIRE dans un cours de langue peut constituer un défi, dans la mesure où il ne s'agit pas seulement de le comprendre au sens littéral du terme, mais de saisir son implicite, ses nuances et tout ce qui a trait finalement à l'indicible. La médiation de l'enseignant est donc délicate, puisqu'il s'agit de faciliter un entre-langue/entre-langues/entre cultures (langues du texte, langues et cultures de l'apprenant) pour favoriser l'émergence du plaisir du texte (Barthes, 1973), essentiel selon nous. En effet, si le lecteur a du plaisir, « *alors le vieux mythe biblique se retourne, la confusion des langues n'est plus une punition, le sujet accède à la jouissance par la cohabitation des langages, qui travaillent côte à côte<sup>1</sup> : le texte de plaisir, c'est Babel heureuse* » (*ibid.* p.10). La langue littéraire cesse alors de constituer un écran et une barrière, à partir du moment où l'enseignant de langue met en œuvre un ensemble d'actions pour rendre « Babel heureuse », en proposant dans le dispositif un métissage entre les voix, les langues et les cultures.

Notre questionnement didactique est le suivant : comment nous enseignants, dont la mission est d'expliquer, pouvons-nous faire émerger le sensible et développer le « plaisir du texte » ? Dans un espace plurilingue et pluriculturel de lecture, comment relier les œuvres littéraires et les univers linguistiques, culturels, phénoménologiques des apprenants ?

Il nous semble intéressant d'ancrer l'introduction d'un texte littéraire dans une approche translangagière (Aden, 2014, Eschenauer, 2017) et multimodale. Le concept du « translangager », abordé au départ en tant que *translanguaging* par O. Garcia (2009) concernant les enfants bilingues, renvoie pour les deux chercheuses citées précédemment à la mobilisation par l'enseignant de l'ensemble des répertoires langagiers de l'apprenant (verbal, esthétique, corporel et émotionnel). Malheureusement, cette dimension sensible, subjective et phénoménologique est souvent absente dans les démarches

---

<sup>1</sup> Les mots « qui travaillent côte à côte » sont en italiques dans le texte original.

didactiques du texte littéraire, où il s'agit surtout de se situer dans une perspective herméneutique qui cherche à traduire les intentions de l'auteur ou dans une approche stylistique qui instrumentalise le texte pour aborder les procédés de style qu'il met en lumière. Celui-ci devient pré-texte pour enseigner et transmettre autre chose que le rythme, le souffle, les respirations, les sensations qui sont liées à l'essence même de l'acte d'écrire et au plaisir de lecture. Or, privilégier une expérience du sentir, en s'appuyant sur la vocalité du texte et sur le corps du récepteur, favorise la compréhension littéraire au sens étymologique. Nous verrons également que mobiliser la bibliothèque littéraire cognitive et émotionnelle de l'apprenant et les œuvres littéraires qui font partie de son répertoire culturel fait émerger une forme de « reliance » (Aden, 2010) dans des dispositifs plurilingues et pluriculturels d'apprentissage.

### **Présentation du dispositif d'enseignement**

Nous abordons depuis des années des textes littéraires dans nos cours universitaires de français comme langue étrangère aussi bien avec des étudiants de niveau intermédiaire qu'avancé. Nous nous attacherons dans cet article à trois actions de médiation que nous avons mises en œuvre en 2017-2018 dans un cours de niveau B2 intitulé « Littérature française du XXe et XXIe siècle » dans le Diplôme d'Études Françaises de l'Université Sorbonne Nouvelle dispensé auprès d'étudiants venus du monde entier et non-spécialistes de littérature. Il s'agit d'une part de l'introduction de textes issus de l'univers littéraire des apprenants, d'autre part, de la mise en gestes et en voix d'un extrait de *La Prisonnière* (1923) de M. Proust et enfin, de l'organisation d'un café littéraire autour de l'œuvre *Art* (1994) de Y. Reza. Nous avons enregistré plusieurs séances de cours de manière audio et filmé quelques extraits. Nous sommes à la fois praticienne et chercheure dans le dispositif, ce qui peut poser des questions d'ordre épistémologique, mais il nous semble essentiel d'interroger nos habitudes et notre pratique d'enseignement.

#### **1. L'apprenant, médiateur du texte littéraire**

Dans la mesure où nous souhaitons réduire la distance cognitive et culturelle entre l'apprenant et les textes littéraires dans le dispositif,

nous demandons aux étudiants de devenir médiateurs d'une œuvre qui leur tient à cœur. Il s'agit de rendre compte en français du plaisir de lecture d'un ouvrage et de donner envie au professeur et aux autres étudiants de le lire. Le texte littéraire est envisagé moins comme « *outil de médiation interculturelle* » (Godard, 2015, p. 49) que comme véhicule de médiation transculturelle. Si l'étudiant parle de lui en faisant émerger des textes littéraires inscrits dans son répertoire culturel, il construit surtout un *nous* au sein du dispositif en abordant des motifs littéraires universels tels que l'amour, l'amitié, la mort, le sens de la vie, etc. Les contraintes qui sont données sont les suivantes : l'apprenant lit un court extrait dans sa langue pour la faire écouter aux autres participants. Il nous semble important en effet de relier texte et voix, oralité et auralité (Rollinat-Levasseur, 2015, p. 237). Le lien entre voix et oreille favorise la mise en œuvre d'une disponibilité et d'un accueil par rapport au choix littéraire de l'étudiant, qui, dans un second temps, évoque en langue cible le plaisir ressenti à la lecture du livre, en s'appuyant sur quelques notes qu'il a rédigées préalablement. Pourquoi ce livre et non un autre ? Pourquoi le lire et le relire ? Dans son essai, « De l'œuvre au texte » (1971, p. 74)<sup>2</sup>, R. Barthes distingue deux types de lecteurs : celui qui envisage le livre comme objet de savoir (perspective et point de vue à partir de l'œuvre) et celui qui le considère comme objet d'expérience (perspective du texte). Il s'agit de partager avec les autres acteurs de la classe une expérience de lecture sur le plan cognitif, culturel et affectif. Lorsqu'on analyse le corpus très large de présentations orales qu'ont effectuées les étudiants, on constate plusieurs éléments tout à fait manifestes : les apprenants mettent l'accent non seulement sur les émotions éprouvées, mais aussi sur les sensations que ce livre a fait émerger en eux, en utilisant une grande richesse de lexèmes. Ils relient la plupart du temps leur lecture à des événements personnels de leur existence. « *J'ai été encouragée par ce texte plusieurs fois dans ma vie* », « *Ce texte a changé ma vie* » et mettent en exergue à quel point un texte littéraire renvoie à l'universalité de l'expérience humaine : « *c'est un livre sur l'amour universel* », « *c'est un livre qui bouleverse le lecteur par l'universalité de son sujet, par l'émotion continue qu'il offre* ». Lors de ce moment de partage,

---

<sup>2</sup> Dans le Bruissement de la langue, *Essais critiques IV*, Paris, Seuil, 1971, page 74.

l'apprenant communique la manière dont le texte a représenté pour lui un vecteur de construction culturelle et ouvre ainsi des espaces littéraires inconnus aux autres acteurs du dispositif d'apprentissage. On peut remarquer un soin apporté à la langue. L'emploi de la langue cible dans le partage de l'expérience de lecture ne semble pas constituer un obstacle. En outre, la lecture d'un extrait de la langue maternelle de l'étudiant éveille toujours un intérêt notable chez ses camarades qui sont ainsi sensibilisés à la langue maternelle et à la voix de leur camarade dans une perspective esthétique. Les choix des textes sont très variés : on peut citer à cet égard plusieurs titres pour rendre compte de cette richesse : *Les braises* de S. Márai (Hongrie), *L'insoutenable légèreté de l'être* de M. Kundera (République tchèque), *L'oiseau* de J.-Hi. Oh (Corée du sud), *Le maître et la marguerite* de M. Boulgakov (Russie), *Le témoin (El testigo)* de J. Villoro (Mexique), etc. Le fait d'accueillir dans la classe des livres du monde entier et de naviguer d'une langue à une autre (dans la mesure où l'apprenant est amené à lire un court extrait dans sa langue maternelle) a créé une dimension transculturelle très forte. En effet, ces présentations ont montré combien les écrivains, au-delà de leurs appartenances culturelles et linguistiques, abolissaient les frontières géographiques pour transmettre des expériences humaines universelles. De plus, l'émergence de la langue maternelle de l'apprenant dans la classe a permis une plus grande disponibilité, voire une hospitalité perceptuelle, qui a favorisé ensuite une entrée dans l'œuvre littéraire choisie par les étudiants-médiateurs plurilingues du dispositif.

## 2. Le corps et la voix de l'apprenant

Dans son ouvrage *Le style des gestes, corporéité et kinésie dans le récit littéraire*, G. Bolens (2008, p. 5) souligne le fait que lorsqu'on lit, émerge un « *processus cognitif de simulation* », à savoir « *la réactivation d'états perceptifs sensoriels (vision, audition, toucher, goût, odorat), moteurs (mouvements, postures, gestes, sensations kinesthésiques et proprioceptives) et introspectives (états mentaux, affects, émotions)* ». Les mots que nous lisons renverraient à des événements cognitifs, perceptifs et émotionnels. Dans le colloque organisé par A. Compagnon au Collège de France en novembre 2015 pour rendre hommage à R. Barthes, J. Kristeva a rappelé combien la vérité d'un texte littéraire pour Barthes était à envisager dans son

rapport au corps du scripteur et du lecteur. Il convient d'examiner comment la langue ou les langues liées au texte (langue du texte, langue du lecteur, langue de l'écrivain) prennent corps. Dans la deuxième tâche que nous proposons aux étudiants répartis en îlots, il s'agit de mettre en mouvement des extraits de roman lus à voix haute. Nous allons ici développer un exemple concret avec la mise en mouvement d'un extrait de *La prisonnière* de M. Proust. Nous demandons aux apprenants de lire la première partie du texte de manière collective en indiquant les gestes que les mots font émerger en eux. Nous avons essayé de travailler sur la nature chiasmatique de la sensorialité et en particulier, d'aborder le chiasme parasensoriel (Bernard, 2001, p.91) qui unit non plus le sentir et le dire, mais le sentir et le lire pour créer à partir du texte littéraire une forme de simulation incarnée chez l'apprenant. Nous avons voulu également rendre les apprenants médiateurs esthétiques des textes littéraires pour favoriser des processus d'autonomie langagière.

Voici un exemple avec un extrait de *La prisonnière* de M. Proust.

Je mesurais des yeux Albertine étendue à mes pieds. Par instants, elle était parcourue d'une agitation légère et inexplicable, comme les feuillages qu'une brise inattendue convulse pendant quelques instants. Elle touchait à sa chevelure, puis, ne l'ayant pas fait comme elle le voulait, elle y portait la main encore par des mouvements si suivis, si volontaires, que j'étais convaincu qu'elle allait s'éveiller. Nullement, elle redevenait calme dans le sommeil qu'elle n'avait pas quitté. Elle restait désormais immobile. Elle avait posé sa main sur sa poitrine en un abandon du bras si naïvement puéril que j'étais obligé, en la regardant, d'étouffer le sourire que par leur sérieux, leur innocence et leur grâce nous donnent les petits enfants.

Nous n'avons pas enregistré le début de cette séquence, mais nous avons pris un grand nombre de notes. Le verbe « convulser » est problématique. Seuls deux étudiants parviennent à effectuer un mouvement indiquant ce qui pourrait s'apparenter à une convulsion. De plus, la lecture est hésitante et peu sûre. Les apprenants semblent avoir du mal à se représenter ce que le narrateur entend par « mouvements si suivis » concernant le toucher de la chevelure

d'Albertine. Ce qui est intéressant, c'est qu'ils accomplissent des gestes tout à fait singuliers : certains touchent longuement leurs cheveux à plusieurs reprises en répétant le même mouvement, d'autres effleurent le sommet de leur crâne, certains font le mouvement de lisser leurs cheveux, d'autres sont gênés de toucher leurs cheveux dans un dispositif académique devant le regard d'autrui. Ce contraste saisissant entre les mouvements peut s'expliquer de différentes manières : motifs de nature culturelle et interculturelle, habitus et *hexis*<sup>3</sup>, rôle des rites d'interaction. L'imaginaire du geste varie aussi d'un individu à l'autre et cette activité a montré combien un texte littéraire est polysémique et se dérobe à toute signification. Mettre en mouvements l'expression « en un abandon du bras si naïvement puéril » a constitué pour les étudiants un défi encore plus grand. Pourquoi ? D'une part, nous nous rendons compte qu'ils éprouvent des difficultés à comprendre les mots « naïf » et « puéril » et nous sommes obligée de les écrire au tableau dans la mesure où ils ont du mal à se les représenter. La question qui se pose est la suivante : comment envisager un geste qu'on ne peut pas se représenter linguistiquement ? Le fait de ne pas pouvoir incorporer cette catégorie linguistique affecte nécessairement la compréhension.

*« Lire un mot consiste à le ré-articuler en soi, à en rejouer virtuellement le geste avant d'en trouver le sens » (Godfroy, 2013, p. 29).*

Le travail sur l'imaginaire du geste, qui passe par le langage verbal (médiation de l'enseignant pour expliciter la signification), permet aux apprenants de comprendre ces termes et donc, assume un rôle déterminant sur la qualité du geste ou du moins, sur la confiance en soi dans le geste. Ce travail a agi comme une boussole nous indiquant ce que les apprenants ne comprenaient pas dans le texte. Il a servi de catalyseur à la médiation enseignante. Chaque étudiant effectue un mouvement qui lui est propre. Par exemple, pour « poser sa main sur sa poitrine », certains croisent les mains, trois étudiants posent leur main droite sur la partie haute de leur corps, d'autres, leur

---

<sup>3</sup> Le terme d'*hexis* utilisé par P. Bourdieu (2000) est étroitement associé à celui d'*habitus* et peut être défini comme l'expression et les manifestations du corps dans un contexte social. Il recouvre les postures durables du corps, mais aussi la façon de poser la voix et renvoient à l'incorporation du sujet dans l'espace social, en fonction de la position qu'il y occupe.

main gauche et dans chaque geste de la main, on voit une attitude singulière et donc, une production de sens et d'expressivité différente. Les images évoquées par les mots du texte renvoient à des représentations subjectives et à des figures de lecteurs tout à fait distinctes. Nous avons alors demandé aux apprenants d'effectuer un arrêt sur ce geste et de regarder les gestes de leurs camarades les plus proches dans l'espace de la classe. Il s'agissait à la fois de mettre l'accent sur le caractère propre de chaque imaginaire du geste, mais aussi de créer une expérience intersubjective de compréhension de la singularité du geste d'autrui. On pense à cet égard au passage du dernier volume de *À la recherche du temps perdu* de M. Proust, lorsque le narrateur écrit que le lecteur est d'abord le lecteur de lui-même. Pour C. Romano<sup>4</sup>, l'expérience est toujours « *expérience de soi et du monde, expérience de soi dans le monde et expérience du monde par rapport à soi* ». Confronter son expérience kinésique à celle des autres dans un dispositif pluriculturel d'apprentissage peut être envisagé comme un aller-retour réflexif et altéritaire bénéfique non seulement en termes d'appréhension de différentes perspectives et de modes de perception, mais également de compréhension du texte littéraire.

Dans tous les cas, nous avons observé une grande réceptivité des étudiants, qui ont été extrêmement attentifs. Ce travail de perception de l'œuvre kinésique a stimulé une motivation intrinsèque indéniable et a généré dans le dispositif une grande envie de participer aux interactions verbales. Les simulations perceptives que nous avons stimulées ont permis aux étudiants d'incorporer la dimension sémantique de ce qu'ils ont lu, à travers les sensations motrices de leur corps.

### **3. La mise en œuvre d'un café littéraire**

La troisième action de médiation du texte littéraire dans le cours de littérature à destination d'apprenants de niveau avancé a consisté à proposer un café littéraire à partir de la lecture de la pièce *Art* de Y. Reza. Les étudiants, répartis par groupes de quatre, ont sélectionné deux sujets de débat parmi plusieurs. Les questions étaient les suivantes : comprenez-vous que trois amis se disputent au sujet de

---

<sup>4</sup> C. Romano, *Au cœur de la raison, la phénoménologie*, Paris, Folio Essais, 2010, p. 809.

l'achat d'une œuvre d'art effectué par l'un d'entre eux ? Quel est d'après vous le message de la pièce ? Recommanderiez-vous la lecture de cette pièce à vos amis ? Pourquoi ? Avez-vous apprécié le style d'écriture de Y. Reza ? Les étudiants ont négocié entre eux le choix des questions qu'ils souhaitaient discuter, ont enregistré leurs échanges de manière audio et nous ont envoyé la version MP3 que nous avons écoutée à tête reposée. Nous avons pu remarquer les faits suivants : d'une part, les étudiants portent une attention tout à fait notable à la voix et au point de vue de l'autre, d'autre part, ils cherchent à faire comprendre aux autres la façon dont ils lisent le texte littéraire pour progressivement co-construire ses différents sens. Celui-ci devient ainsi le vecteur d'une expérience d'écoute et de dialogue. Il s'inter-dit dans une expérience d'altérité et de métissage culturel. Chaque apprenant a lu la pièce de manière personnelle selon son vécu, sa sensibilité, son expérience de lecteur. La confrontation des regards permet là encore de faire émerger *un nous* très intéressant en termes de richesse pluriculturelle et d'altérité. Cette tâche a également créé des processus d'autonomie tout à fait notables. Certes, les apprenants ont commis de nombreuses fautes de langue et ont été confrontés à des difficultés dans l'emploi des modes, des temps, à des problèmes de genre dans l'emploi des substantifs, à des défaillances lexicales (que nous avons relevées en apportant des éléments de remédiation linguistique plus tard), mais nous avons pu constater une très forte implication des étudiants dans l'activité langagière. Les étudiants ont cherché à être médiateurs du texte dans un climat d'entraide. Nous avons pu ainsi noter une forme d'étayage récurrent, certains finissant les phrases de leurs camarades, apportant des précisions, posant des questions, lorsqu'ils ne parvenaient pas à comprendre les arguments soulevés. Certains se sont reposés sur l'ensemble de leur répertoire langagier pour faire entendre leur point de vue sur l'œuvre théâtrale, parfois en faisant jaillir des mots dans leurs langues maternelles que leurs camarades essayaient de traduire. Ce passage d'une langue à une autre n'a pas semblé interrompre le flux des interactions et nous avons pu voir émerger une forme de médiation linguistique informelle. En outre, nous avons pu constater lors de ces interactions verbales le recours à des gestes qui a révélé une envie de communiquer, non au sens de transmettre une

information, mais au sens de créer un espace-temps commun. Par exemple, lorsqu'un étudiant a voulu signifier le mot « toile », il a indiqué à ses camarades à l'aide de plusieurs gestes la forme d'un tableau. Nous aimerions citer ici J. Aden et S. Eschenhauer, qui rappellent lors d'une conférence intitulée « Médiations et Translangageance », dans le cadre d'un colloque organisé par l'Institut Goethe à Paris en décembre 2014 intitulé « Médiations et Performances », que « *les capacités linguistiques des enfants s'appuient sur tous les langages* » et évoquent le concept du *translangager* défini par J. Aden (2013) comme un « *acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement, par lequel émergent en permanence des sens partagés entre les humains* » (*ibid.* p. 115). Pour s'exprimer, un apprenant doit pouvoir se reposer sur son répertoire émotionnel, corporel et esthétique, même s'il ne possède pas les mots en langue étrangère pour le faire. Il peut échanger avec les autres, sans passer nécessairement par les mots.

En outre, la lecture de la pièce de théâtre a amené les étudiants à aborder leurs visions personnelles et singulières de l'art contemporain et de l'amitié et finalement à parler d'eux-mêmes et à ancrer le texte dans une perspective esthétique et éthique. De plus, nous avons pu noter dans l'activité du café littéraire une forme de bienveillance et d'empathie de la part des locuteurs à l'égard des destinataires de leur discours. Les sujets-médiateurs du texte littéraire ne se sont pas contentés d'exercer les fonctions de producteurs du discours ni d'interprètes de l'œuvre littéraire, ils ont été également traducteurs des réactions de leurs camarades.

*« Nous voyons donc apparaître une conception de l'énonciation où la subjectivité devient une subjectivité partagée et où l'activité du sujet se présente comme une action conjointe »* (Vion ([1992] 2000, p. 47).

Lorsque l'échange de certains groupes s'est porté sur les registres de langue utilisés par Y. Reza, certains étudiants sont devenus véritablement « traducteurs » du texte en expliquant certaines expressions idiomatiques, telles que « il ne roule pas sur l'or » ou « je suis toujours la dernière roue du carrosse », etc.

En conclusion, nous avons voulu dans cet article mettre en exergue la nécessité de la médiation linguistique, esthétique et corporelle du texte littéraire par les apprenants. Il nous semble

important que ces derniers s'impliquent dans le dispositif en devenant « passeurs » des œuvres. Comme nous avons pu le voir, leur médiation transcende les frontières culturelles. En outre, le fait de pouvoir naviguer d'un langage à un autre, d'une langue à une autre leur permet d'accéder davantage au « plaisir du texte » (Barthes, 1973).

## Références bibliographiques

- ADEN, J., « L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues-cultures », in ADEN J., GRIMSHAW T. & PENZ H. (dir.) : *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité. Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance, Teaching Language and Culture in an Era of Complexity. Interdisciplinary Approaches for an Interrelated World*, Bruxelles, Peter Lang, 2010, pp. 23-44.
- ADEN, J., La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues, *Études de linguistique appliquée*. 2012/3, **167**, 2012, 267-284.
- ADEN, J., Apprendre les langues par corps, in ABDELKADER, Y., BAZILE, S & FERTAT, O, *Pour un théâtre-monde. Plurilinguisme, interculturalité, transmission*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2013, 109-123.
- ADEN, J., Résonance émotionnelle et empathie, synergie entre pratiques théâtrales et langagières, dans ADEN J. & ARLEO A. (dir), *Les cahiers du CRINI*, Université de Nantes, sept. 2014.
- BARTHES, R., *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973.
- BARTHES, R., Dans le Bruissement de la langue, *Essais critiques IV*, Paris, Seuil, 1971.
- BERNARD, M., *De la création chorégraphique*, Paris, Éditions Centre National de Danse, 2001.
- BOLENS, G., *Le Style des gestes : corporéité et kinésie dans le récit littéraire*, préface d'A. Berthoz, éditions BHMS (Bibliothèque d'Histoire de la Médecine et de la Santé), Lausanne, 2008.
- BOURDIEU, P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Éditions du Seuil, [1972] (2000).
- DEWEY, J., *L'art comme expérience*, Paris, Folio, [1934] (2010).
- ESCHENAUER, S., Médiations langagières dans une pédagogie énactive au collège. Thèse de doctorat sous la direction de Joëlle Aden et de Wolfgang Sting. Université Paris Est, 2017.
- GARCÍA, O., Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century, in MOHANTY, A., PANDA, M., PHILLIPSON, R. & SKUTNABB-KANGAS, T. (eds). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi,

- Orient Blackswan, 2009, 128-145.
- GODFROY, A., *Écrire, danser : prendre corps et langue. Étude pour une dansité de l'écriture poétique*, thèse dirigée par Michèle Finck, Université de Strasbourg, 2013.
- GODARD, A., « La littérature dans la didactique du français et des langues : histoire et théories » in GODARD, A. (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, 2015, 13-55.
- ROLLINAT-LEVASSEUR, E., « La littérature en actes : voir, entendre, ressentir », in GODARD, A. (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, 2015, 220-264.
- ROMANO, C., *Au cœur de la raison, la phénoménologie*, Paris, Folio Essais, 2010.
- VION, R., *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris, Hachette, [1992] (2000).