



**HAL**  
open science

## Langue normée, langue vécue : pour une approche sensible et créative de l'enseignement des langues

Sara Greaves

### ► To cite this version:

Sara Greaves. Langue normée, langue vécue : pour une approche sensible et créative de l'enseignement des langues. Exploring creative writing practices in second/foreign language learning, Tracy Bloor, Université de Franche-Comté, Oct 2022, Besançon, France. hal-04436774

**HAL Id: hal-04436774**

**<https://hal.science/hal-04436774>**

Submitted on 3 Feb 2024

**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.

**« Langue normée, langue vécue : pour une approche sensible et créative  
de l'enseignement des langues »**

Sara Greaves, Aix Marseille Univ, LERMA, Aix-en-Provence, France

La langue est un peu comme l'air que nous respirons. Nous la prenons pour acquise, nous l'inspirons et expirons selon les circonstances de notre quotidien. Notre vie avec la langue est ainsi – jusqu'à un certain point. Jusqu'au moment où elle nous fait défaut, où la honte nous étrangle parce qu'on n'arrive pas à dire ce qu'on voudrait dire, qu'on passe ses nuits à enchaîner les mots qu'il aurait fallu placer, qu'on arrivera peut-être à placer la prochaine fois, où les mots qu'on attendait ne viennent pas, parfois jamais, que le manque de mots nous asphyxie et qu'on est obligé de faire sans ces mots dont on a besoin pour vivre ; jusqu'au moment aussi où les mots se déforment, où tel mot vient à la place d'un autre et qu'on trébuche, ou encore lorsqu'en parlant une autre langue la langue maternelle nous hante, par notre accent trop prononcé, par des formes syntaxiques ou lexicales étrangères qui surgissent et nous font rougir... La langue est comme l'air que nous respirons, elle est vitale comme lui, et en manquer est source de gêne, ou d'embarras, et ce sont des termes, là, qui servent pour le corps comme pour l'état émotionnel, la conscience de soi. Et c'est encore la langue qui nous permet d'articuler cette conscience de soi et de penser, de produire, de nous amuser avec les mots et de prendre de la distance, de manier l'ironie et l'humour, de tisser des liens avec le monde et avec les autres, d'interroger et de créer.

La langue relève ainsi du domaine du sensible et du subjectif, elle fait place au corps, au ressenti, à l'affect. Mais tout comme l'air, la langue est à l'extérieur de nous comme à l'intérieur, et circule perpétuellement de l'un à l'autre dans une réciprocité nourrissante. Nous sommes ici engagés, nombre d'entre nous, dans l'enseignement, et pour beaucoup dans l'enseignement d'une langue étrangère, et la question qui se pose ou qui devrait se poser est celle-ci : comment faire pour que nous-mêmes et nos élèves ou étudiants arrivions à vivre dans la langue seconde avec la même sensibilité, les mêmes sensations, le même corps, que dans la langue maternelle, ou en tout cas pour que nous et nos élèves arrivions à rapprocher les deux langues et faire circuler l'air ou la langue entre les deux, afin que nous ne soyons pas, comme le disait avec justesse Julia Kristeva, trop « étrangers à nous-mêmes » (Kristeva 1988). Parmi les matières enseignées dans le secondaire, la LV1 est la plus concernée par cette réflexion, mais cette circularité entre le dedans et le dehors, si elle est encouragée et nourrie, aidera sans aucun doute l'élève à mieux entrer dans ses autres apprentissages.

Mon questionnement concerne donc essentiellement le bilinguisme, ou le plurilinguisme, d'apprentissage, dans une démarche interdisciplinaire. La commission européenne nous invite dans le cadre d'une Europe dynamique et interconnectée à un plurilinguisme épanoui, mais comment l'atteindre ? Comment rester soi en parlant la langue de l'autre – y compris lorsqu'on ne parle qu'une langue, pour faire écho au célèbre paradoxe de Jacques Derrida : « Je n'ai qu'une langue et ce n'est pas la mienne » (Derrida 1996, 15) ? Afin de répondre à ces questions je m'appuierai sur la traductologie, en explorant des manières contrastées de se situer dans la langue au début de notre ère, sur la psycholinguistique, et sur la création plurilingue. Je commencerai par emboîter le pas du traductologue américain Douglas Robinson, en considérant la langue sous deux aspects que j'appellerai langue normée et langue vécue. Il est frappant de considérer qu'une certaine pratique langagière, une façon « ascétique » de se situer dans la langue, repérable dès les origines de la civilisation occidentale (Robinson, *in* Weissbort & Eysteinson 2006), continue aujourd'hui à dominer le domaine de la traduction ainsi que l'enseignement des langues. Et pourtant une autre pratique, « érémitique » celle-là, était également présente dès le début de la chrétienté et aurait pu, aurait peut-être dû, s'imposer. Cette binarité entre la langue normée et la langue vécue fait écho à la structure de l'individu dans la langue maternelle, et dans un deuxième temps je tenterai d'éclairer la place et la présence de celle-ci dans l'apprentissage d'une langue seconde. J'évoquerai enfin le métissage linguistique et la création plurilingue à travers des exemples de langues méditerranéennes et d'expérimentations artistiques et littéraires, afin de suggérer des pistes pédagogiques pour faciliter et fluidifier le passage entre langue vécue et langue normée.

### **1. Tradition ascétique**

Tout héritage est ambivalent et paradoxal, me semble-t-il, sur le plan personnel ou civilisationnel, débouchant sur cette aporie : il faut se libérer de son fardeau lorsqu'il pèse trop lourd ; or sans héritage, on n'a rien dont on peut se libérer... En soumettant toutefois son héritage à l'analyse, on peut néanmoins espérer comprendre d'où l'on vient, afin de mieux se projeter ailleurs, et l'héritage non-transmis se remplace parfois par un leurre qu'on s'invente, une fiction, comme l'écrit Boris Cyrulnik (2019, 281-2).

L'héritage que je veux interroger ici est la tradition ascétique occidentale qui, selon Douglas Robinson, domine la traduction et la traductologie depuis deux mille ans. En remontant aux premières traductions bibliques, en grec et en latin, qui ont marqué durablement la chrétienté, je veux dire la Septante louée par Saint Augustin et la Vulgate écrite par Saint Jérôme,

Douglas Robinson revient sur la relation à la parole divine, donc au Logos, portée par ces deux pères de l'église. Il observe que la relation au Logos des deux hommes reflète celle des deux types de vie au début de l'ère chrétienne que sont d'une part la communauté monastique, d'autre part l'ermite seul dans le désert. Alors que le cénobitisme exige de l'individu qu'il se soumette à la règle monastique, de sorte que la multiplicité des expériences et des sensibilités subjectives s'efface au nom d'un seul récit, d'une expression singulière, l'érémisme lui, envisage l'individu solitaire livrant bataille contre lui-même, en proie aux tentations de la chair et de l'esprit, en quête des mots pour atteindre son dieu.

Pour Saint Augustin, le traducteur est un cénobite qui répète les mots de la liturgie dans une relation médiée avec le divin ; le traducteur doit purifier sa langue, élaguer tout ce qui n'est pas « pur, simple, stable, permanent », l'expurgeant de tout ce qui appartient à la langue vivante, *a fortiori* au langage parlé, ce dernier n'étant que l'ivraie par rapport au bon grain du Logos. La traduction est nécessaire pour répandre la parole divine, mais paradoxalement, à la multiplicité des traductions correspond le dogme, la voix unique qu'il s'agit de faire entendre. Saint Jérôme, lui, incarne une pratique de la traduction au contraire individualiste, c'est-à-dire « égoïste », « arrogante » et « auto-théâtralisante », et se situe selon Robinson du côté de l'ermite seul face à son dieu, dans une relation non-médiée avec le divin. Cette lignée de traducteurs produit des textes qui portent des traces de lutte, de la bataille menée pour atteindre la relation directe tant désirée. Ces traductions échouent toujours, sont toujours inadéquates, mais, affirme Robinson en résumant les écrits de Saint Jérôme, on y entrevoit néanmoins la puissance visionnaire de leurs échecs.

Si St. Jérôme parle ainsi, c'est qu'il est empêtré dans un conflit de loyauté tout à fait caractéristique de la pratique du traduire, comme le dit Henri Meschonnic pour insister sur la pratique de cette activité plutôt que le produit fini (Meschonnic 1999), un conflit qu'il a exprimé par le récit d'un rêve et qui est devenu un sujet des beaux arts, comme sur le tableau de 1476 de Matteo Di Giovanni, *Le rêve de St Jérôme*. On voit St Jérôme en train de se faire fouetter, ayant été accusé par un tribunal religieux d'avoir été le disciple de Cicéron. Le saint est placé au milieu de la toile, entre des membres de la hiérarchie ecclésiastique en soutane et mitre, et des personnages de l'antiquité classique portant des toges, symbolisant ainsi son tiraillement entre ses deux amours : d'une part la culture latine, d'autre part sa foi chrétienne à laquelle il s'était converti. Ce rêve et ce tableau ne résonnent-ils pas aujourd'hui lorsque nous observons certains de nos élèves ou étudiants tiraillés entre deux cultures, lorsque nous nous

regardons nous-mêmes, pris parfois dans des conflits de loyauté tout aussi difficiles à résoudre ?

Nous pouvons regretter avec Robinson que la tradition monastique, formaliste, ait dominé le champ de la traduction jusqu'à nos jours, comme en témoigne la focalisation sur l'erreur dans le cadre des concours nationaux français. Cette traque de l'erreur s'inscrit dans la tradition ascétique de la fidélité aux évangiles, et rejoint l'approche formaliste qui concerne plus généralement l'enseignement des langues, ainsi que d'autres disciplines. Un exemple criant est l'enseignement en France du solfège avant même que l'enfant soit invité à toucher un instrument de musique. Les modes de vie cénobite et érémitique correspondent ainsi à deux façons d'être dans la langue, deux pratiques langagières, dont nous retrouvons un schéma similaire dans certains travaux menés en psycholinguistique et en pédopsychiatrie.

## 2) Langue maternelle plurielle

Il y aurait en effet plus d'une langue dans la langue maternelle, qui serait plurielle voire plurilingue, si on prend en compte les emprunts à d'autres langues mais aussi les registres et les langages spécialisés. En outre, selon la pédopsychiatre Marie Rose Moro, chez les enfants de familles migrantes un hiatus souvent très net se forme entre le monde intérieur et le monde extérieur (Moro & Radjack, *in* Greaves & De Mattia-Viviès 2022) et sépare aussi la langue ; le philosophe du langage Jean-Jacques Lecercle parle de tétraglossie (Lecercle, *in* Greaves & De Mattia-Viviès 2022, 48), et pour la linguiste Monique De Mattia-Viviès : « les enfants sont tous au moins bilingues, et le plus souvent trilingues, à l'intérieur de leur langue maternelle, qui peut globalement se diviser en trois catégories :

- *lalangue*, en un seul mot, corporelle et sonore, langage privé partagé par la mère et l'enfant ;
- langue intérieure, langage articulé, à la fois sociolecte, idiolecte et langue de l'affect, la langue de la famille et de l'entourage ; et
- langue extérieure, y compris la langue de l'école, dont la distance sociologique et idiolectale de la langue intérieure varie. (De Mattia-Viviès, *in* Greaves & De Mattia-Viviès 2022, 22).

Elle poursuit en observant dans l'enfance une transition de *lalangue*, ce « contact corporel érogène primaire », qui forme un signifiant fusionné entre la mère et le bébé, une « forme fabriquée d'une langue corps pensée » (Loisel, *in* Greaves & De Mattia-Viviès 2022, 22), une transition donc de la *lalangue* ~~d'abord~~ au langage articulé du cercle familial d'abord, ~~ensuite~~ à la langue de l'école, langue extérieure ensuite. Le langage articulé sépare l'enfant de la mère tout en le maintenant dans la langue intérieure qui est propre à la famille, même si celle-ci est en même temps en contact avec l'extérieur. La caractéristique principale de cette langue selon

Monique De Mattia-Viviès est qu'elle constitue la langue identitaire de l'enfant, celle de son identité émotionnelle primaire, et ses travaux sur des consultations pédopsychiatriques avec des enfants aphasiques, ou qui manifestent des troubles du langage, tendent à démontrer l'empreinte tenace de cette langue identitaire. Une empreinte qui réapparaît dans l'apprentissage d'une langue seconde et qui peut entraver son acquisition.

La langue intérieure rencontre donc la langue de l'extérieur, celle parlée avec les amis, à la crèche puis à l'école, dont elle peut être proche ou très différente sociologiquement, cette langue de l'école étant dans ce cas plus éloignée de ce dont l'enfant se souvient de la *lalangue* primaire et de la langue intérieure. Les deux langues peuvent entrer en conflit, à des degrés variés, dans le cas de langues régionales ou étrangères, surtout lorsque la langue intérieure est sous-évaluée, y compris par les personnes mêmes qui la parlent. Dans ce cas deux niveaux de légitimité entrent en conflit : la légitimité émotionnelle « je parle la langue de la maison à la maison, pas la langue de l'école, parce que je risquerais de perdre ma place dans le cercle familial », et une légitimité sociale « je parle la langue de l'école en classe, pas la langue de la maison, parce que si je faisais cela je perdrais ma place dans la langue de l'école » (De Mattia-Viviès 2018). À l'adolescence, le style personnel se forme sous l'influence des deux langues, extérieure et intérieure, où l'une dominera sans doute l'autre. Investie par la norme et éloignée du domaine de l'intime, la *lalangue* reste néanmoins présente en tant que souvenir corporel inconscient.

Cette remarque selon laquelle l'une des langues domine l'autre dans la pratique langagière du jeune adulte rappelle la domination de la traduction monastique évoquée plus haut. J'y vois une convergence hégémonique entre l'héritage ascétique occidental et, lorsqu'il y a un conflit au sein de la langue maternelle, le déséquilibre qui joue en général en faveur de la langue extérieure. A contrario, Marie Rose Moro situe sa grande chance, le geste fondateur qui lui a ouvert les portes de l'école et de sa vie de petite fille espagnole récemment arrivée en France, au moment où son institutrice a accueilli de sa petite élève un vocable espagnol francisé avec un plaisir évident, en faisant valoir sa poésie (*Op. cit.*, 2022). Mais les adolescents que reçoit la docteure Moro en consultation à la Maison de Solenne, Maison de l'Adolescent de l'hôpital Cochin, ressemblent plus souvent à Saint Jérôme se faisant punir, pris dans un conflit de loyauté entre deux langues, deux légitimités, deux propositions identitaires et culturelles. Et ce conflit de loyauté sera d'autant plus cuisant, dans certains cas, qu'une rupture de transmission, au sein de la famille, de la langue et de la culture maternelles, aura été effectuée, que la langue maternelle aura été tue, en général avec l'espoir de mieux aider l'intégration de

l'enfant dans la langue et la culture d'accueil. C'est ainsi que le paradoxe de Derrida résonne à nouveau.

Cette image du Saint et du conflit de loyauté entre sa culture classique et sa foi chrétienne nous ramènent au questionnement du début : quelles sont les implications de cette pluralité de la langue maternelle et de son influence identitaire pour l'apprentissage d'une langue seconde ? Quelle place occupe cette langue chez l'individu ? Arrivant plus tard, après la langue extérieure, ne serait-elle donc naturellement encore plus éloignée de la *lalangue* et de la langue intérieure ? Qui plus est, lorsqu'on apprend une langue étrangère, on l'aborde généralement comme une entité « complète », unie, clairement délimitée, distincte aussi bien des autres langues que de versions erronées et imparfaites d'elle-même, l'acquérant à l'aide de règles grammaticales, lexicales, syntaxiques et phonologiques. On apprend ainsi une langue normée, formaliste, qui est directement la langue extérieure, tronquée de ses étapes antérieures sensuelles et corporelles. Tout se passe comme si on décidait de participer à un marathon sans avoir jamais pris plaisir, dans l'enfance, à jouer au loup... Comment faire alors pour que cette langue « étrangère à nous-mêmes » soit nourrie de la corporéité de l'individu qui la parle, pour, comme le suggère Jean-Jacques Lecercle dans « Une langue maternelle – ou deux ? » (Greaves & De Mattia-Viviès 2022), créer dans la langue seconde une mémoire sonore et tactile, une histoire intime de la langue ?

### 3) **Métissage, pluringuisme et « langue matr-angère »**

Cette histoire intime serait à mon sens à retrouver de toute urgence, ou en tant qu'enseignants de langue à favoriser, chez nos élèves et étudiants, tout en étant attentifs à la manière dont la langue maternelle revient, à la manière dont elle « persiste » et « insiste », comme le dit encore Jean-Jacques Lecercle. En fait il s'agit de tout ce processus d'accès à la langue, d'entrée plus ou moins facile, plus ou moins fluide, dans le langage articulé et ensuite dans la langue extérieure de l'école : c'est ce processus dans son ensemble qui revient hanter plus tard l'acquisition d'une langue seconde, phénomène que Monique De Mattia-Viviès nomme par un mot-valise, la « langue matr-angère ». Comment transformer donc cette langue matr-angère un peu marâtre en ce qui serait autant que possible une seconde langue maternelle ? Comment faire pour que, au lieu de constituer la langue étrangère comme autre, la langue maternelle s'en rapproche pour que sensations, sensualité et énergie créatrice circulent entre les deux, à l'écrit comme à l'oral ?

Ce sont des questions qu'inspirent aussi les travaux de la cinéaste française Nurith Aviv, dans ses films consacrés aux langues et à la traduction, intitulés par exemple « D'une langue à

l'autre », « Yiddish », « Traduire », « Langue sacrée, langue parlée ». Un film intitulé « Des mots qui restent » est sorti en 2022 et traite de certaines langues méditerranéennes métissées avec l'hébreu et en danger de disparition, comme le judéo-espagnol, le judéo-persan, le judéo-lybien ou le judéo-arabe. On découvre dans le film comment des textes en arabe sont écrits en lettres hébraïques, ce qui est d'ailleurs le cas du yiddish, langue germanique qui s'écrit également avec des lettres hébraïques, et des dizaines d'autres langues parlées par la diaspora juive, matérialisant sur la page le geste plurilingue et l'empreinte forte de la langue maternelle, dans ce cas l'hébreu, sur la langue seconde. Constitué entièrement d'entretiens selon la méthode habituelle de la cinéaste, ce court-métrage interviewe deux Israéliennes, une poétesse sonore, Anat Pick et une traductrice et écrivaine, Zohar Elmakias, qui évoque notamment la corporéité de l'hébreu. Elle affirme que la langue est « orale et donc corporelle », et que « la langue est une sorte d'extension du corps ». Par exemple, un des mots pour « langue » est *lashon*, c'est-à-dire l'organe, comme en français on dit « langue » et en anglais « tongue », et l'autre terme est *safa* c'est-à-dire « lèvres », et, en grammaire, au lieu de parler de la première ou de la deuxième personne du singulier ou du pluriel, on dit « le premier *corps*, le deuxième *corps* ». D'ailleurs, pour dire un dernier mot sur la traduction, cet ancrage du mot « langue » dans le corps se retrouve dans certaines traductions anglaises littéralistes de la bible : « And all the earth was one lip, and there was one language to all » (récit de la Tour de Babel, *Livre de la Genèse*, 11, 1-9, traduit par Sir Lancelot Brenton en 1851). Cette écrivaine plurilingue, immigrée en Israël, affirme que la présence du corps dans la langue maternelle se retrouve dans les autres langues qu'elle parle, et qu'ainsi elle y « persiste » ou « insiste ». Ce ne serait donc pas la langue qui compte, c'est-à-dire non pas le degré de compétence qu'un locuteur atteindrait dans une langue donnée, mais la relation à la langue, la capacité à être soi corporellement et émotionnellement dans les langues que nous parlons.

Ces langues métissées sont menacées, il en reste peu de locuteurs, mais le film montre également un plurilinguisme et un métissage bien vivants, tournés vers l'avenir. Anat Pick, poétesse sonore israélienne inspirée par le surréalisme et le dadaïsme, invitée régulière des festivals de poésie et de musique en Israël, en Europe et en Asie, crée des performances à partir d'un mélange des systèmes phonétiques de langues occidentales et orientales. Voici un extrait de *Tongue Trum 1*.

<https://www.youtube.com/watch?v=Ez6pO86VJ3o>

Il s'agit là d'une démarche artistique consistant à fusionner les sonorités des langues tout en préservant leurs spécificités, dans une expressivité théâtralisée qui ouvre l'imaginaire. Le



même souffle porte un plurilinguisme pris du côté sonore ; la même voix, le même corps réunissent des éléments linguistiques et culturels disparates dans un seul geste poétique, comme pour trouver la langue unique d'avant Babel, tout en préservant la multiplicité des nations éparpillées.

Tout le monde ne deviendra pas poète sonore, mais c'est vers cela, me semble-t-il, que nous pouvons encourager nos élèves et étudiants à tendre : pas tout de go une langue nouvelle plus ou moins parfaitement maîtrisée, mais une façon d'être dans leurs langues et entre leurs langues, la capacité à sentir les mots et à respirer les phrasés dans le même souffle, avec la même « lèvre ». Le locuteur bilingue ou plurilingue serait en somme comparable au mélomane, dont l'entrée un jour dans l'écoute d'un morceau de Bach, lui aurait ouvert l'accès à toute la musique classique, et au-delà. Il y aurait ainsi une sorte de disposition aux langues à faire émerger et à mettre en place : ce qu'il y a à rechercher serait d'abord une relation vis-à-vis du langage, plutôt que l'acquisition d'une langue. Un atelier d'écriture plurilingue à partir de la performance d'Anat Pick, par exemple, en proposant aux élèves une approche poétique, ludique, des langues, me semble une bonne piste à explorer.

Le bilinguisme de l'auteur irlandais Samuel Beckett est un autre exemple frappant de cet assujettissement des langues à la relation au langage. Selon Yoann Loisel, changer de langue d'écriture pour le français n'était pas une rupture avec la langue maternelle mais, paradoxalement, la continuité d'une quête pour « le maternel de la langue ». Cette quête se poursuit d'ailleurs, selon le psychanalyste, au-delà du langage verbal, et change de médium avec « Film », réalisé en 1965 avec Buster Keaton, une intermédialité que Loisel appelle « l'outre-verbe, pour désigner une énergie d'*infans*, une jouissance qui ne se résout pas à passer seulement par le mot et qui oblige à élargir l'écran » (Loisel, *in* Greaves & De Mattia-Viviès 2022, 168).

Nous arrivons au terme de cette déambulation interdisciplinaire destinée à aborder l'enseignement des langues du côté de la langue vécue. Non seulement cela ne signifie pas un abandon de la norme, mais pour y accéder, peut-être faut-il dans le même temps un renforcement de la langue maternelle. Le survol de notre héritage traductologique et de ses pratiques langagières a permis de contextualiser l'enseignement des langues dans le temps long, et l'analyse socio- et psycholinguistique nous a introduit dans la pluralité sociologique et psychique de la langue maternelle. L'exploration sensible des langues juives métissées et d'artistes et écrivains plurilingues expérimentaux nous a amenés à une grande proximité d'une langue à l'autre ou du corps au mot, à l'échelle de l'individu ou d'une communauté. C'est dans ce cadre interdisciplinaire que s'inscrivent à mes yeux les ateliers d'écriture

plurilingue et de traduction créative à l'université, dans le secondaire ou dans d'autres cadres, avec des migrants, des exilés, leurs enfants, ou même les enfants de leurs enfants, ou encore à l'hôpital, afin de valoriser la langue maternelle, lui accorder une place, et de l'« oxygéner » en quelque sorte, de l'animer de son souffle propre, de matérialiser la proximité des langues et des identités par l'écrit, avec toujours comme priorité le corps, l'affect, l'esthétique, le jeu et la dimension sonore et graphique.

Cyrulnik, Boris. *La nuit, j'écrirai des soleils*. Odile Jacob, 2019.

De Mattia-Viviès, Monique, « Entrer dans la langue ou dans les langues: De la langue maternelle à la langue “mat-rangère” », *E-rea*, 16.1, 2018. <https://journals.openedition.org/erea/6502>, <https://doi.org/10.4000/erea.6502>.

Derrida, Jacques. *Le monolinguisme de l'autre, ou, La prothèse d'origine*. Galilée, 2006.

Kristeva, Julia. *Etrangers à nous-mêmes*. Fayard, 1988 ;

Lecerle, Jean-Jacques. “One Mother Tongue – or Two?”, in *Language Learning and the Mother Tongue: Multidisciplinary Perspectives*. Cambridge University Press, 2022.

Loisel, Yoann. « Écho de l'ego, du monde des choses: La rencontre Keaton-Beckett », conférence donnée à l'occasion d'une Journée d'étude, « Écriture et arts du soin », co-organisée par Sara Greaves and Jean-Luc Di Stefano, Hôpital de La Timone, Marseille, 17 mars 2017, in « Entering into Language and into Languages From the Mother Tongue to the (M)other Tongue », *Language Learning and the Mother Tongue: Multidisciplinary Perspectives*. Co-edited by Cambridge University Press, 2022.

Meschonnic, Henri. *Poétique du traduire*. Verdier, 1999.

Moro, Marie Rose et Rahmeth Radjack. “Language Diversity: Time for a New Paradigm”, in *Language Learning and the Mother Tongue: Multidisciplinary Perspectives*. Cambridge University Press, 2022.

Robinson, Douglas. *Western Translation Theory, from Herodotus to Nietzsche*. Routledge, [1997] 2002.

Weissbort, Daniel & Astradur Eysteinnsson (eds). *Translation: Theory and Practice*. Oxford University Press, 2006.

