

Espaces (in)sensibles : l'appropriation en didactique comparée »

(In)sensitive spaces: appropriation in comparative didactics

Tonia Raus, professeure adjointe en langue et littératures françaises et leurs didactiques à l'Université du Luxembourg (décharge MENJE)

& Sébastien Thiltges, docteur assistant-chercheur à l'Université du Luxembourg

La nouvelle d'anticipation « Une voix dans le silence » (trad.) de Yorick Schmit sensibilise les lecteurs aux bouleversements environnementaux, psychologiques et affectifs engendrés par une catastrophe nucléaire. Partant d'une lecture éco-poétique, nous imaginons l'étude de ce récit en langue luxembourgeoise en cours de français, afin d'exploiter la tension ainsi créée par le dispositif translinguistique et interculturel. Dans une double perspective de didactique des langues et de la littérature, nous interrogeons dès lors le rôle du sensible dans le développement du plurilinguisme dans l'enseignement-apprentissage de la littérature. Pour ce faire, notre approche de didactique comparée se fonde sur le paradigme de l'appropriation en tant que concept à la fois linguistique et littéraire : le lecteur devient sensible en faisant sien le récit lu, dans un corps à corps avec la matérialité du texte écrit dans une langue familière en tant que langue véhiculaire mais étrangère en tant que langue littéraire, favorisant ainsi une prise de conscience des sens de la langue et du texte.

Mots clés : didactique comparée, appropriation, éco-poétique, translanguaging, Luxembourg.

Yorick Schmit's anticipatory short story "A Voice in the Silence" (transl.) raises the readers' attention to environmental, psychological and emotional change caused by a nuclear disaster. The story is written in Luxembourgish, but we imagine studying it in French class, in order to exploit the tension created by this translinguistic and intercultural setting. Starting from an ecocritical reading, we then adopt a double perspective of language and literature didactics to question the role of the sensitive in the development of plurilingualism in teaching and learning literature. Our comparative didactic approach is based on appropriation as a concept that is both linguistic and literary: the reader becomes sensitive by making the story his own, in a close encounter with the materiality of a text written in a familiar vehicular language, which is however foreign as a literary language, thus promoting awareness of the meanings of the language and the text.

Key words : Comparative didactics, appropriation, ecocriticism, translanguaging, Luxembourg.

En raison de la forte hétérogénéité sociolinguistique qui caractérise l'école au Luxembourg, la question de la configuration disciplinaire des cours de littérature et de langue y est particulièrement vive. Pour des raisons historiques, les élèves suivent au début de l'école fondamentale une double alphabétisation, en allemand, puis en français. À l'entrée au secondaire commence l'enseignement de l'anglais et, de manière facultative, d'une L4. Le luxembourgeois, langue nationale, à côté des langues officielles que sont l'allemand et le français, est une discipline mineure, à laquelle n'est actuellement attribuée qu'une heure d'enseignement hebdomadaire dans la première année de l'enseignement secondaire. À défaut d'être la langue maternelle de la majorité des élèves, le luxembourgeois est toutefois langue de communication et, de manière officieuse, souvent langue d'enseignement. Si l'on



ne peut donc pas faire l'économie d'une prise en compte du plurilinguisme du système scolaire luxembourgeois, force est de constater que l'enseignement des langues ressortit en pratique davantage à une juxtaposition de monolinguisms (Berg, 2015 : 102), tant semblent prévaloir l'identité linguistique et culturelle des différentes disciplines linguistiques ainsi qu'une adhésion peu discutée à la tradition de la méthode directe¹ dans l'enseignement des langues.

Alors que l'allemand bénéficie d'une proximité linguistique avec le luxembourgeois, le français représente pour une majorité d'élèves une « langue seconde² ». Quel français, par conséquent, enseigner au Luxembourg ? Et, au sein de la discipline « français », quelle place accorder à la littérature ? Avec Paul Aron et Alain Viala, il convient de se poser la question suivante : « En enseignant le “français”, est-ce qu'on enseigne seulement des valeurs françaises ? ou bien universelles ? ou bien, dans chaque pays qui parle le français, des valeurs qui tiennent à l'histoire de ce pays ? » (2005 : empl. 159) Dans le même sens, qu'en est-il de la prise en considération du sensible dans l'enseignement de la littérature que véhiculent les langues de manière différente selon les cultures qu'elles portent ?

Il nous semble que l'étude du sensible en littérature doit être contextualisée dans le « tournant affectif » qui, dès la fin du XX^e siècle, détermine les sciences humaines et sociales, réaffirmant sans cesse les liens entre cognition et émotion ainsi que l'importance du corps dans tout processus sémantique et heuristique. Cette tendance n'échappe pas à la didactique des langues, comme en témoigne le numéro de la *Revue de linguistique et de didactique des langues* consacré en 2013 à « L'émotion et l'apprentissage des langues », ni à la didactique de la littérature, à l'instar du volume collectif *Les Passions en littérature. De la théorie à l'enseignement*, édité en 2014 par Raphaël Baroni et Antonio Rodriguez. Dans une approche plus sociolinguistique, on peut citer la tentative réussie, menée par Fabienne Baider et Georgeta Cislaru, d'établir une *Cartographie des émotions*, autour notamment de l'acceptation aujourd'hui communément admise des émotions « [...] comme des sortes de marqueurs des spécificités du langage, particulièrement sensibles à toutes sortes de contextes, cadres, évolutions, etc. » (Baider & Cislaru, 2013 : 9). Enfin, dans une approche psycholinguistique, on convient avec Asifa Majid (2019) qu'à défaut de pouvoir réellement étudier les émotions de manière empirique, la langue peut donner un aperçu sur les façons qu'ont des personnes pour conceptualiser leur monde intérieur, leur vécu. La langue apparaît de fait comme une possible voie d'accès au sensible. Or, cette voie est justement plus ou moins accessible selon le rapport de proximité ou de distance que l'élève entretient avec la langue dans laquelle on attend de lui qu'il s'exprime. Ce rapport est donc souvent biaisé par la forme scolaire. Sophie Roch-Veiras remarque ainsi, dans une étude menée auprès d'étudiants apprenant une langue étrangère, qu'« [...] abstraction faite de leur niveau de langue, le plaisir qu'ils éprouvent à lire le texte dans leur langue et dans la langue étrangère est de nature différente. Dans le premier cas, le plaisir est celui de ressentir des sensations, d'éprouver des sentiments alors que, dans le second, il relève davantage de la satisfaction ou de la fierté d'avoir compris le texte » (Roch-Veiras, 2009 : 227-228).

¹ « Une de ses options fondatrices est, dans ses variantes orthodoxes, d'enseigner une L2 à des débutants sans que leur maître ait recours à leur L1, “directement” à la manière dont on apprend “naturellement” une L1 » (Besse, 2012 [en ligne]).

² « Cette dénomination, fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue » (Cuq, 2003 : 108-109).

Par ailleurs, à la différence de la France et de la plupart des pays, au Luxembourg, l'initiation et la formation au littéraire ne se font pas dans la langue maternelle des élèves ni dans la langue nationale du pays. L'enseignement de la littérature est toujours corrélé à un apprentissage de la langue dont cette littérature est porteuse. Quant à l'enseignement de la littérature luxembourgeoise – littérature plurilingue s'exprimant principalement en luxembourgeois, allemand, français et/ou anglais –, elle se retrouve dans les programmes de manière facultative et sporadique.

Or, si les émotions sont des vecteurs d'apprentissage d'une langue (Puozzo Capron & Piccardo, 2013 : 6), la littérature devrait en constituer le terreau naturel. Nous aimerions dès lors prendre le pari d'un renforcement de l'enseignement de la littérature en cours de langue comme stimulation du « partage du sensible » défini par Jacques Rancière (2000). Mobilisant le double sens du terme « partage » – ce qui lie et ce qui sépare –, J. Rancière interroge les possibilités de renégocier, notamment par la langue et les discours, les formes d'inclusion et d'exclusion à une vie commune, une vie en société, grâce à une attention portée à l'expérience sensible de la vie, une expérience dont la littérature peut être le support. L'hypothèse que nous formulons repose sur la possibilité de créer un espace où le plurilinguisme pourrait d'une part se développer en réelle compétence linguistique et d'autre part donner forme à un enseignement-apprentissage de la littérature réellement interculturel. En regard du système scolaire luxembourgeois, il s'agirait également de reprendre à nouveaux frais le débat autour du rôle de la traduction comme instrument didactique dans l'enseignement-apprentissage des langues. D'où également notre approche de didactique comparée qui associe les didactiques de langues et les didactiques de la littérature de différentes traditions linguistiques et culturelles. Sous le paradigme de l'appropriation, il s'agira de proposer une didactique du sensible en lien avec la didactique de la langue et de la littérature, à partir d'une lecture écopoétique d'une nouvelle dystopique en langue luxembourgeoise en cours de français, afin d'exploiter la tension ainsi suscitée entre le familier et l'étranger.

Le sensible face à la catastrophe

La nouvelle qui porte notre réflexion est issue de la plume de Yorick Schmit, écrivain né en 1986, s'exprimant poétiquement en allemand et en luxembourgeois. Longue de 25 pages, la nouvelle « Eng Stëmm an der Stëllt » (« Une voix dans le silence³») est écrite en langue luxembourgeoise et paraît en 2018 dans le recueil *Der Geruch der Erde nach dem Regen* (*L'Odeur de la terre après la pluie*) chez l'éditeur luxembourgeois Saint-Paul. Le protagoniste est un vieil homme anonyme qui sillonne en randonneur le sud du Luxembourg, déserté après l'explosion de la centrale nucléaire de Cattenom en Lorraine, à la recherche d'animaux domestiques abandonnés par leurs maîtres décédés ou évacués. Après la catastrophe, ce « vieux berger » (Schmit, 2018 : 41) (ré-)instaure ainsi un lien étroit avec la nature, au contact du monde sensible, avec « la réalité concrète des choses » (Schoentjes, 2016 : 18) et du vivant non humain.

Un exergue de quatre lignes décrit, comme source d'inspiration du récit, l'histoire de Naoto Matsumura, un paysan qui demeura dans la zone contaminée autour de Fukushima pour s'occuper des animaux domestiques abandonnés après l'évacuation. Cette explication met

³ Nos traductions.

en relation l'écriture du cadre local avec des dimensions globales et planétaires : la tragédie qui a lieu dans un pays lointain est transposée par la fiction dans le cadre géographique, culturel et linguistique du texte. L'intérêt de la nouvelle se situe donc moins dans l'invention d'une histoire originale que dans « l'appropriation », au sens que donne Véronique Castellotti à ce terme (2017 : 43) – rappelant le double sens du verbe *ereignen* en allemand qui peut signifier « faire sien », mais aussi « faire/devenir événement » (*Ereignis*) –, à savoir non pas posséder, mais rendre singulier et présent. L'enjeu de la fiction semble en effet de faire advenir l'événement – ou de faire événement – dans l'espace-temps concret et partagé de l'auteur, du texte et des lecteurs. Sensibiliser les lecteurs signifie alors littéralement contribuer à un « devenir-sensible » (Stengers, 2014 : 163).

Didactiser le sensible

Les pistes didactiques envisagées à partir de cette nouvelle portent sur la transmission de savoirs et de savoir-faire littéraires, ainsi que sur le développement de compétences et de savoir-être. Tout d'abord, la rareté de la littérature luxembourgeoise dans l'enseignement du pays invite à accompagner chaque étude textuelle d'un panorama de l'histoire littéraire ou du moins d'une présentation du champ littéraire luxembourgeois. En l'occurrence, une approche contextuelle peut situer la nouvelle en comparant sa description paysagère avec celles des romans du terroir du début du XX^e siècle, dans lesquels la description du cadre local servait des fins de constitution de l'identité culturelle d'une jeune nation. En décrivant la région abandonnée du sud du Luxembourg, Y. Schmit n'imagine cependant pas un paysage authentiquement luxembourgeois (Sunnen, 2008) : au contraire, son récit post-catastrophique cherche à dé-familiariser le cadre local, invitant ainsi le lecteur à redécouvrir et à ré-imaginer son rapport à l'environnement par la fiction.

Thématiquement, la nouvelle aborde ostensiblement les risques liés au nucléaire, le lien sensible qui lie l'homme à la nature, ainsi que la relation éthique que l'humain peut entretenir avec les animaux. Dans le cadre de l'échange scolaire, cet ancrage thématique permet de discuter les notions du corps et du sensible, de la nature, de l'environnement, des droits des animaux (Grimm & Wanning, 2015 : 18-19), mais également d'explorer des liens comparatistes interdisciplinaires (sciences et littérature), intermédiaires (avec d'autres formes d'expression artistique, voire avec d'autres genres discursifs, comme des recommandations officielles en cas d'accident nucléaire), ou encore intertextuels (il y a, dans la nouvelle, des réminiscences entre autres du *Viel homme et la mer* de Hemingway ou de *L'Homme qui plantait des arbres* de Giono).

Une approche des genres littéraires et des formes narratives (Pflugmacher, 2015 : 132) peut porter sur les caractéristiques de la nouvelle et analyser la manière dont l'auteur instaure la « tension narrative » (Baroni, 2015). Le récit de la catastrophe est alors au centre des questionnements didactiques. D'une part, la singularité de la catastrophe nucléaire porte précisément sur les limites du sensible. Si la nouvelle ne peut pas se lire comme un « manuel » (Pflugmacher, 2015 : 130) de survie à la catastrophe, le texte met l'accent sur le caractère imperceptible du danger. D'autre part, la nouvelle s'apparente davantage à la robinsonnade qu'au récit catastrophique, car ses principaux motifs sont la solitude du personnage et sa découverte d'un territoire certes connu, mais paradoxalement inexploré, au sens où il s'agit de (re-)construire un quotidien. Contrairement aux nombreux – et bruyants – films catastrophes des dernières décennies, la nouvelle ne thématise pas les

manières de survivre dans un monde post-apocalyptique, mais bien la possibilité de « vivre dans un monde abîmé » (Macé, 2019). Le rôle que peut jouer la littérature – ou toute autre forme d’expression esthétique – dans le contexte environnemental actuel est alors de participer à ce qu’Émilie Hache appelle « la nécessité d’une nouvelle esthétique, au sens de renouvellement de nos modes de perception, de notre sensibilité, pour pouvoir répondre à ce qui est en train de nous arriver » (2014 : 13).

C’est donc bien l’enjeu de placer le sensible au cœur de la lecture littéraire, en lien avec la thématique écologique, qui fonde notre choix textuel. Si le protagoniste engage un nouveau mode d’existence fondé sur le sensible, la nouvelle souligne aussi les limites du sensible face à ce qu’Ulrich Beck appelle les nouveaux risques de la modernité et, à l’inverse, l’incapacité tragique de les saisir par les moyens empiriques habituels (1986 : 28-30). Concrètement, les activités didactiques peuvent porter sur la description des paysages sensibles, c’est-à-dire non perçus pas la vue mais par les autres sens, ou bien sur une lecture centrée sur les émotions, en reprenant par exemple la grille proposée par Sophie Roch-Veiras pour favoriser la compréhension du texte « par les émotions » (2013 : 104-105). Les questions visent aussi bien les émotions artéfacts « qui interviennent plutôt en début et en fin de lecture et qui sont liées aux caractéristiques stylistiques, syntaxiques ou sémantiques du texte » et « les émotions fictives, transmises par les personnages présents dans le récit et par les événements, et davantage ressenties lorsque le lecteur est plongé dans la lecture du récit » (2013 : 101). La démarche proposée s’articule ainsi doublement sur le sensible, au niveau plus strictement littéraire, à travers la lecture écopoétique suggérée et, au niveau plus linguistique, par l’analyse des émotions suscitées. Éveiller au sensible dans la langue à travers la prise en compte en particulier des émotions artéfacts nécessite un degré de maîtrise linguistique plutôt élevé, et qui n’est pas toujours atteint ni en L2 ni en luxembourgeois en tant que langue écrite et littéraire.

Le sensible dans la langue

Comment dès lors révéler le sensible dans une langue qui est à la fois familière dans son partage au quotidien mais dépaysante dans sa forme littéraire ? En phase avec le tournant affectif évoqué en introduction et sous l’impulsion donnée par les travaux d’Antonio Damasio (1994), Enrica Piccardo (2013) décrit l’effet d’étrangeté et de défamiliarisation que suscite l’apprentissage d’une langue étrangère, en raison de la corrélation entre corps et cognition, entre émotion et raison. L’apprentissage d’une langue serait ainsi lié à un apprentissage des émotions qui sous-tend une conscientisation de celles-ci, en vue non seulement de leur expression, mais aussi de leur compréhension comme guide pour nos actions futures. L’absence de balises émotionnelles dans une langue étrangère constitue dès lors un des obstacles à son apprentissage, comme s’il fallait cerner un nouveau territoire *a priori* insensible, car le sensible n’y a pas encore été perçu. En même temps, on sait la puissance imaginative que peut exercer une langue nouvelle, par l’association d’idées inédites suggérée par une expression ou une métaphore, développant précisément une sensibilité linguistique. En allemand, l’expression « Sprachgefühl » cerne bien l’idée de cette sensibilité particulière, cette intuition que l’on peut avoir, surtout dans sa langue maternelle, par exemple pour l’emploi juste ou la correction d’un mot ou d’une construction

grammaticale⁴. Si *Gefühl* en allemand renvoie de prime abord au domaine du sensible, le terme est également synonyme de *Sinn*, c'est-à-dire de sens, en l'occurrence le « sens de la langue ». À partir d'un pressentiment, d'une prescience, se cultive, à travers une pratique et une réflexion plus ou moins longues et intenses de – et sur – la langue, la conscience linguistique de l'élève corollairement au développement des processus métacognitifs d'apprentissage. L'incitation à cette sensibilité a longtemps motivé des stratégies d'apprentissage des langues *via* les méthodes directes, fondées sur un principe immersif. Or, depuis quelques années, notamment sous l'émergence des théories interculturelles, des modèles d'apprentissage des langues basés sur l'idée d'une « didactique de l'alternance » (Moore, 2001) voient le jour. En leur sein est réhabilitée la traduction comme instrument didactique. Selon Lucilla Lopriore : « Ce type d'approche sert non seulement à renforcer chez l'étudiant la conscience des potentialités de la langue, des ressemblances et différences entre les langues, mais aussi à construire une meilleure connaissance de la langue maternelle et, par conséquent, une meilleure efficacité communicative aussi bien dans l'une que dans l'autre langue » (2006 : 93).

Vers la désappropriation

Cette découverte de nouveaux espaces sensibles peut se faire dans le sens d'une appropriation, processus que décrivent notamment V. Castellotti (2017) en didactique des langues et Bénédicte Shawky-Milcent (2016) en didactique de la littérature. Les propositions de V. Castellotti visent une didactique du relationnel *via* un processus d'appropriation considéré comme un « laisser-advénir en propre » (2017 : 43). C'est ainsi naturellement la compréhension qui est privilégiée – comme dans la situation d'apprentissage proposée – et non plus la production, comme le prévoit souvent la méthode actionnelle. À la suite de Didier De Robillard, on pourrait exploiter le double sens de l'expression « se comprendre » : se comprendre soi et/ou comprendre les autres (2016 : 176).

B. Shawky-Milcent développe une démarche appropriative dont la finalité se conçoit, de même que chez V. Castellotti, en termes de projet personnel à développer. L'idée motrice est celle d'une trace de l'œuvre à former dans la mémoire qui nécessairement passe par un investissement sensible faisant de la lecture une expérience de vie, une « manière d'être » aussi, comme le dit encore Marielle Macé (2011). D'ailleurs, les résultats de l'enquête menée par Sophie Roch-Veiras sur la compréhension de narrations littéraires en LE montrent « la force des émotions sur la trace en mémoire » (2009 : 228). B. Shawky-Milcent place de fait l'acte de compréhension au cœur des enjeux de l'enseignement-apprentissage de la littérature. Dans le sillage de la pensée de Hans-Georg Gadamer et de Paul Ricoeur, la compréhension serait une prémisse de l'interprétation, qui « en devient en quelque sorte l'expression, l'explication » (Shawky-Milcent, 2017 : 33). En regard des liens à établir entre une didactique de l'appropriation en langue et en littérature, l'auteur remarque à plusieurs reprises que c'est la difficulté des élèves à trouver les mots pour exprimer leur lecture – et partant les émotions liées – qui creuse le fossé entre les lectures appropriatives réussies ou

⁴ « Was man "Sprachgefühl" nennt, ist ein durch praktischen Umgang, durch Erfahrung erworbenes gefühlsmäßiges Wissen hinsichtlich dessen, was richtig ist im Sinne der Norm innerhalb des regional und sozio-kulturell vielfältig differenzierten Gebrauchs einer Sprache ; es ist ein Sediment im Bewußtsein solch normsensiblen – aktiven und passiven – Umgangs mit ihr. » (Gauger & Oesterreicher, 1982 : 63).

échouées (2017 : 197). Dès lors, le premier geste appropriatif que propose l'auteur, et qui paraît être le plus évident, est le geste de prélèvement (2017 : 94).

Ce prélèvement, dans la situation d'apprentissage que nous avons imaginée, se ferait dans le texte de la nouvelle en luxembourgeois. Guidé ou non, ce prélèvement invite à un corps à corps avec la langue du texte qui, dans sa matérialité de texte écrit, risque de résister dans un premier temps à sa dimension littéraire, c'est-à-dire à l'expérience narrative et à l'imaginaire suscités, en raison du manque d'initiation au littéraire en langue luxembourgeoise. Or, cette résistance incitera, chez l'enseignant comme chez l'élève, une prise de conscience du processus d'apprentissage et partant de la conscience linguistique ou *des* sens de la langue. En somme, il s'agirait non pas d'une réhabilitation, mais d'une habilitation de la langue véhiculaire et/ou maternelle qu'est le luxembourgeois dans le système scolaire luxembourgeois, à travers la prise en compte d'un réservoir linguistique commun dans l'enseignement des *autres* langues du pays, dont le français en l'occurrence.

Les recherches actuellement menées dans le domaine de la didactique du plurilinguisme confortent cette hypothèse. Les travaux de Laurent Gajo (2008) montrent comment les effets d'opacité – d'étrangeté aussi – d'une L2 comme langue d'enseignement peuvent permettre, s'ils sont exploités, un enrichissement des savoirs et une réflexion quant à la transmission de ces savoirs, à leur mise en mots, notamment par des activités de paraphrase, de reformulation, voire de traduction. Or, précisément, B. Shawky-Milcent propose la reformulation comme deuxième geste appropriatif : « Comprendre le texte, c'est d'abord pouvoir le redire avec ses propres mots » (2017 : 95) – quitte, aimerions-nous ajouter, à ce que ces mots soient d'abord dans une autre langue que le français en cours de français. Un tel dispositif est à rapprocher du concept de *translanguaging* (García, Wei 2014) qui repose sur l'idée d'une mobilisation de l'ensemble du réservoir linguistique des élèves en cours de langue afin de faire sens, de faire *plus* sens, dans l'idée d'une appropriation comme élément de construction de soi et de désappropriation comme rencontre avec l'autre.

En conclusion (provisoire), il nous semble qu'intégrer des moments bi- ou plurilingue en cours de langue, comme nous le proposons ici à travers la lecture ponctuelle d'un texte, permet de cibler des « ancrages affectifs et symboliques » nécessaires à l'appropriation d'une langue – L1 ou L2 –, en partant d'une double hypothèse : la littérature, et en particulier la littérature comparée, est le lieu par excellence pour donner forme à l'expérience émotionnelle comme source d'un apprentissage non plus seulement linguistique, mais bien comme source d'exploration d'une « forme de vie » (Citton, 2017 : 535). Puis, en cours de langue, la littérature pourrait alors servir comme exemple d'incarnation de cette langue, en promouvant son aspect affectif dans une conception de la lecture comme expérience.

Bibliographie

ARON, P. et VIALA, A. (2005). *L'Enseignement littéraire*. Paris : PUF.

BAIDER, F. et CISLARU, G. (2013). Cartographie des émotions : propositions linguistiques et sociolinguistiques, in F. Baider et G. Cislaru (éd.), *Cartographie des émotions : Propositions linguistiques et sociolinguistiques* (7-17). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

- BARONI, R. (2015). Didactiser la tension narrative : apprendre à lire ou apprendre comment le récit nous fait lire ?, *Recherches & Travaux*, n° 83. En ligne : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/649> [consulté le 30 avril 2019].
- BECK, U. (1986). *Risikogesellschaft : Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Francfort/Main : Suhrkamp.
- BERG, Ch. (2015). Mehrsprachige Erfahrungen aus Luxemburg. *Synergies. Pays germanophones*, n° 8, 95-105.
- BESSE, H. (2012). Éléments pour une « archéologie » de la méthode directe. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 49. En ligne : <http://journals.openedition.org/dhfles/3386> [consulté le 19 août 2020].
- CASTELLOTTI, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- CITTON, Y. (2017). *Lire interpréter actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* [2007]. Paris : Éditions Amsterdam.
- CUQ, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE.
- DAMASIO, A. (1994). *L'Erreur de Descartes. La raison des émotions* [1995 pour la traduction française]. Paris : Odile Jacob
- DE ROBILLARD, D. (2016). Fenêtres sur une sociolinguistique de la réception ou phénoménologique-herméneutique, ou sur des SHS qualitatives programme fort. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 28, 122-189.
- GAJO, L. et al. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*. Fonds national suisse de la recherche scientifique : PNR 56. Téléchargeable sur le site www.pnr56.ch.
- GARCIA, O. et WEI, L. (2014). *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education*. Londres : Palgrave Macmillan.
- GAUGER, H.-M. et OESTERREICHER, W. (1982). Sprachgefühl und Sprachsinn, in H.-M. Gauger et al. (éd.), *Sprach-gefühl ? Vier Antworten auf eine Preisfrage : Ist Berufung auf „Sprachgefühl“ berechtigt ?* (9-90). Heidelberg : Schneider.
- GRIMM, S. et WANNING, B. (2015). Einführung, in S. Grimm et B. Wanning (éd.), *Kulturökologie und Literaturdidaktik* (9-26), Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
- HACHE, É. (2014). Introduction : Retour sur Terre, in É. Hache (éd.), *De l'univers clos au monde infini* (12-24), Bellevaux : Éditions Dehors.
- LOPRIORE, L. (2006). À la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 141, no. 1, 85-94.
- MACÉ, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Paris : Gallimard.
- MACÉ, M. (2019). Présentation : vivre dans un monde abimé. *Critique*, n° 860-861. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-critique-2019-1-page-3.htm> [consulté le 24 août 2020].
- MAJID, A. (2019). Mapping words reveals emotional diversity. *Science*, vol. 366, n° 6472, 1444-1445.
- MOORE, Danièle (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 121, n° 1, 71-78.

- PFLUGMACHER, T. (2015). Didaktik der Katastrophe am Beispiel der Atomkatastrophe, in S. Grimm et B. Wanning (éd.), *Kulturökologie und Literaturdidaktik* (117-139). Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
- PICCARDO, E. (2013). Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions. *Lidil*, n° 48, 17-36.
- PUOZZO CAPRON I. et PICCARDO E. (2013). « Au commencement était l'émotion » : Introduction. *Lidil*, n° 48, 5-16.
- RANCIÈRE, J. (2000). *Le Partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris : La Fabrique Éditions.
- ROCH-VEIRAS, S. (2009). Les émotions suscitées par un texte en langue étrangère chez un compreneur-apprenant. *Synergies Espagne*, n° 2, 223-234.
- ROCH-VEIRAS, S. (2013). Comprendre un texte en langue étrangère : une question d'émotions. *Lidil*, n° 48, 97-114.
- SCHMIT, Y. (2018). Eng Stëmm an der Stëllt, in Y. Schmit, *Der Geruch der Erde nach dem Regen* (7-42). Luxembourg : Saint-Paul.
- SCHOENTJES, P. (2016). *Ce qui a lieu. Essai d'écopoétique*. Marseille : Wildproject.
- SHAWKY-MILCENT, B. (2016). *La Lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...* Paris : PUF.
- STENGERS, I. (2014). Penser à partir du ravage écologique, in É. Hache (éd.), *De l'univers clos au monde infini* (147-190). Bellevaux : Éditions Dehors.
- SUNNEN M. (2008) : « Den Zolverknapp as kê Parnas » : Le paysage dans la littérature luxembourgeoise, in C. D. Conter et G. Goetzinger (éd.), *Identitäts(de)konstruktionen* (33-50). Differdange : Éditions Phi.