



Lire à corps ouvert. Penser le corps de l'enseignant dans les temps de lecture offerte

Brahim Azaoui

► To cite this version:

Brahim Azaoui. Lire à corps ouvert. Penser le corps de l'enseignant dans les temps de lecture offerte. 20es Rencontres des Chercheurs et Chercheuses en Didactique de la Littérature. Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature, Jun 2019, Rennes, France. hal-03060566

HAL Id: hal-03060566

<https://hal.umontpellier.fr/hal-03060566>

Submitted on 14 Dec 2020

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.

Version auteur - Pour citer cet article

Azaoui, B. (2020, à paraître en ligne). Lire à corps ouvert. Penser le corps de l'enseignant dans les temps de lecture offerte. *Actes des XXe Rencontres des chercheuses et chercheurs en didactique de la littérature*, 12-14 juin 2019, Rennes.

Lire à corps ouvert. Penser le corps de l'enseignant dans les temps de lecture offerte

Brahim Azaoui

LIRDEF, Univ de Montpellier, Univ Paul Valéry Montpellier 3, Montpellier, France

Résumé :

Cette contribution se propose de discuter de la place du corps dans les temps de lecture offerte à des élèves d'école primaire. Alors que les travaux actuels sur la corporéité du langage continuent de rappeler en quoi le corps est une ressource pédagogique à part entière, indissociable de la lecture à voix haute, l'étude menée auprès d'enseignants stagiaires du premier degré montre principalement que les gestes et le corps de l'adulte, dans son ensemble, demeurent des impensés de l'activité.

À partir de corpus vidéo récoltés lors d'atelier dédiés à cette question, nous montrons que, parce que la lecture reste ancrée dans une logique verbo-centrée, le corps du lecteur fait spontanément plus office de « corps-pupitre » que de ressource pensée dans une visée pédagogique. Nous mettrons à l'évidence comment celui-ci peut, à l'inverse, véritablement participer au travail d'accès au sens(ible) en facilitant la compréhension et la création d'un univers littéraire en partage.

Mots clés : Corps, gestes, lecture offerte, partage, littérature

Giving reading a hand. Towards an embodied reading to primary school students

Abstract :

This contribution proposes to discuss how the body contributes to the reading time offered to elementary school students. While current research on the corporality of language regularly confirms the idea that the body is a pedagogical resource in its own right, inseparable from reading aloud, the study conducted among elementary school trainee teachers mainly shows that the gestures and the body of the adult remain an unthought of the activity.

Based on video recorded data sets collected during workshops dedicated to this question, we show that, because reading remains anchored in a verbo-centric logic, the reader's body spontaneously acts more as an « embodied lectern » than as a resource thought in a pedagogical aim. We will show how the reader's body can, conversely, truly participate in the work of access to meaning by facilitating understanding and the creation of a shared literary world.

Keywords : body, gestures, offered reading, sharing, literature

Introduction

Assis par terre ou sur une chaise, dans le coin regroupement ou ailleurs, l'enseignant lit. En lisant, il exprime et partage, parfois à son insu, son rapport intime à la lecture, dans sa façon de tenir le livre, de tourner les pages, de le montrer aux élèves. L'acculturation à l'écrit et à la lecture se réalise aussi dans ces instants partagés. L'enseignant modélise le corps lisant.

Et pourtant, le rapport inconscient entre l'écrit et le corps serait marqué par un imaginaire de la privation de corps (Fintz, 2009 : 116). Or, c'est bien tout l'enjeu des travaux actuels sur la corporéité des enseignants (Azaoui & Tellier, 2020 ; Tellier & Cadet, 2014 ; Azaoui, 2014, 2016, 2017, 2019 ; Aden, 2017) que d'amener les enseignants à prendre conscience de leur corps comme une ressource pédagogique à part entière, indissociable de la lecture à voix haute. Il participe à la médiation de l'œuvre et de l'expérience vécue.

Nous nous concentrerons dans cette contribution sur ce qui relève des actions professorales visant à l'acculturation de l'écrit et de la lecture (Tiré et al., 2015). Que pouvons-nous dire de ce que devient le corps de l'enseignant lors de ces moments d'une importance cruciale pour tous les élèves dès la maternelle, voire dès le pré-scolaire, en ce qu'ils visent une acculturation à la lecture ? Comment sensibiliser les enseignants à son importance et les former à son usage pour que leur corps participe à « faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite » (Goigoux, 2004) ?

L'étude a été menée dans le cadre de travaux dirigés Corps et voix mis en place à la faculté d'éducation de Montpellier avec des enseignants-stagiaires du premier degré. Les résultats montrent que l'essentiel des stagiaires n'engagent que très rarement le corps dans la lecture, et invitent à penser les aspects sur lesquels il conviendrait d'attirer, dans le cadre de la formation, l'attention des enseignants (stagiaires). Après un rappel des éléments principaux liés à la place du corps dans l'enseignement de manière générale, et du corps dans l'acte de lecture plus précisément, nous présenterons notre méthodologie. La dernière partie sera consacrée à la présentation des résultats d'analyses

1. Corps et lecture littéraire

1.1. La place du corps dans l'enseignement

Le corps est une composante principale de la pratique enseignante. Ainsi, les gestes manuels remplissent plusieurs fonctions pédagogiques (Tellier, 2008) et participent aux apprentissages d'une manière ou d'une autre. De nombreuses études françaises et nord-américaines, pour l'essentiel, ont permis de comprendre le rôle joué par ces modes de communication dans l'enseignement des sciences et des langues vivantes : compréhension, apprentissage et mémorisation (Sime, 2008 ; Tellier, 2008), différenciation (Azaoui, 2019). Dans les cours de français (langue première et seconde), plus spécifiquement, les études ont davantage pris en compte la question des relances et de la reformulation (Azaoui, 2014, 2016), de l'évaluation orale et des normes (Azaoui, 2017), quand ce n'est pas les questions liées à l'appropriation d'une identité de sujet scripteur en français langue seconde (Azaoui & Matheu, 2017).

1.2. Quand la lecture prend corps

En s'intéressant à « la relation entre le lecteur et le texte » (Gervais & Bouvet, 2007 : 3), les travaux en lecture littéraire ont progressivement considéré la dimension subjective présente dans toute activité de lecture (Dufays & Brunel, 2016). Barthes n'affirmait-il pas, dans le *Bruissement de la langue* (1984), que « lire, c'est faire travailler notre corps » (35), ce que confirmait Jean en 1991 : « la lecture implique l'engagement corporel du lecteur » (165).

Cette subjectivité, certains récents auteurs l'analysent à travers les traces qu'elle laisse sur/dans le corps du lecteur. Ils ont ainsi montré l'importance du corps dans la lecture, dans ce que Patoine (2015), par exemple, nomme une « lecture empathique » : le corps ressent et vit la lecture. Waty (2012) et Fintz (2009) poursuivent, dans des conceptions théoriques différentes de la littérature, une réflexion sur la place du corps dans sa relation lectorale.

Fintz rappelle en effet que, « pour être activée, l'œuvre doit prendre corps » (115). Cette dimension corporelle de la lecture est également au cœur du travail que Waty a mené auprès de grands lecteurs et qui l'amène à déclarer que « si lire est une activité intellectuelle, il suppose une série de gestes physiques et met en scène un corps, réel et figuré, qui éprouve cet acte de lire » (§4). D'« objet mort » (Thérien, 2007 : 21), le livre devient un objet lu et incorporé. Vivant.

Dès lors, si l'on concède à ces auteurs, à la suite de Foucault (cité par Potte-Bonneville, 2012 : 78), que « le corps est au cœur du monde » en ce qu'il est ce par quoi « je parle,

j'avance, j'imagine, je perçois les choses en leur place », comment partager le sensible de la lecture, que nous définissons, à la suite de Barbier (1994¹), comme « ce qui fait sens par tous les sens » ? Comment acculturer des élèves à l'écrit sans penser la place du corps dans la pratique ?

2. Méthodologie

La maquette de formation de la faculté d'éducation prévoit 4h pour traiter avec les étudiants en master 2 le sujet du corps et de la voix dans la pratique professorale. Dans le cadre des cours qui traitent du corps (2h annuel), nous avons retenu une activité liée à la lecture offerte. Les 10 groupes d'étudiants de master ont eu à choisir, parmi les albums de la littérature de jeunesse proposés, des passages qu'ils auraient à lire, comme s'ils étaient en classe face à leurs élèves. Quatre des albums retenus sont très courants dans la culture scolaire et enfantine ; le cinquième, *Trolik*, nous a été suggéré par la responsable du centre de documentation. Il a pour intérêt d'être peu connu des stagiaires et d'offrir des illustrations complexes à déchiffrer au premier abord. Avec cet album, les stagiaires étaient invités à engager une réflexion sur la façon de présenter ces accompagnements visuels.

Les albums à disposition étaient les suivants :

1. *Hansel et Gretel* (Éditions Kaleidoscope, 1988)
2. *Les trois ours* (Éditions Nathan, 1988)
3. *Roule galette* (Éditions du Père Castor, 1993)
4. *Le petit chaperon rouge* (Éditions Albin Michel, 2002)
5. *Trolik* (Éditions L'école des loisirs, 1992)

Un temps de préparation permettait aux étudiants de s'approprier un passage et d'en envisager la lecture, dans les dispositions spatiale et matérielle qu'ils souhaitaient. Seuls les stagiaires volontaires étaient filmés. Leur prestation ont fait l'objet, à chaud, d'une autoconfrontation croisée (Faïta & Veira, 2003) durant laquelle le stagiaire concerné commentait sa lecture, puis ses collègues indiquaient ce qu'ils voyaient. Pour terminer, nous complétions les propos. Nous prenions en parallèle des notes de terrain qui venaient s'ajouter aux données vidéo.

¹ Texte en ligne, sans indication de page, ni de paragraphe.

Nous avons visionné et analysé ces dernières en considérant un double cadre théorique en lien avec la multimodalité des discours : *gesture studies* (McNeill, 1992) et *cognition incarnée* (Lakoff & Johnson, 1999).

3. Résultats

3.1. Un corps absent ou non pensé

3.1.1 *Lecture offerte et corps-pupitre*

L'analyse a fait ressortir, dans la majeure partie des cas, une non prise en compte de la dimension corporelle dans la préparation de la lecture. Nos notes de terrain soulignent en effet que, spontanément, très peu de stagiaires cherchaient à adapter le corps à leur lecture pour lui donner vie. Il leur semblait en revanche assez évident que leurs voix soient modifiées pour faire entendre le loup, la grand-mère, le petit ours, etc. Il est alors peu surprenant que, dans les captures d'écran issues des vidéos, les corps des stagiaires soient, pour l'essentiel, réduits à un corps-pupitre appréciable pour montrer ou lire l'album (Fig.1).



Figure 1 : Corps-pupitres

Si de telles postures peuvent s'expliquer par la personnalité des stagiaires (timidité, gêne, détachement), chacun ayant des comportements non verbaux propres liés à leurs parcours personnels et professionnels, nombre de stagiaires ont souligné l'absence de formation sur ces questions.

Contrairement à la voix, le corps n'a que très rarement été intégré dans leur réflexion sur la lecture. Ils semblent donc avoir assimilé une conception restrictive de l'oral qui se restreindrait aux dimensions verbales et vocales, alors que de récents travaux proposent d'envisager une didactique de l'oralité (Weber, 2013) qui intègre, en plus du verbal stricto sensu, les réalisations gestuelles ou faciales.

Selon eux, l'essentiel se réalise par le verbe et la voix. Ainsi, le visuel est réduit à sa dimension esthétique et acquiert une dimension sacrée, mystérieuse car, contrairement aux enfants, l'enseignant lit et voit tout ; il décide ou non de partager ce qu'il voit. Dès lors, le « partage du sensible » induit une définition des places et des parts et comment chacun peut

prendre part au commun (Rancière, 2000 : 12-13). Or, La monstration de l'album apparaît comme un geste professionnel normé, mécanique : « zut, j'ai pas montré », réagissent spontanément des enseignants à la fin de l'activité, sans pour autant s'interroger sur la réception effective par les élèves, ni chercher à savoir si cette action sert sa fonction d'étayage ou non. Pour ce qui est du corps, le discours de certains enseignants nous rappelle qu'ils le perçoivent comme un sur-guidage inutile risquant selon eux, contrairement aux modulations de la voix, de trop aider les élèves à comprendre.

3.1.2 Une lecture incarnée, mais un corps non pensé

Lorsque le corps accompagne la lecture, les postures, gestes et attitudes sont pour l'essentiel impensés. L'enseignant est agi par son propre corps plus qu'il n'agit dessus. La voix utilisée nécessite mécaniquement qu'une attitude soit prise : lorsqu'on prend une voix de sorcière par exemple, nous plissons le front, le buste se tasse, pendant que la tête avance légèrement et se développe une sorte de double menton (Fig.2).



Figure 2 : Modulation de la voix et changement mécanique de posture et de mimiques

Dans les illustrations suivantes (Fig.3), les gestes de la main gauche sont égocentrés, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas pensés (et donc produits) pour les interlocuteurs : ils sont peu visibles, cachés par l'album pour la plupart des camarades. Et pourtant, ces gestes iconiques co-verbaux (McNeill, 1992) sont réalisés spontanément en concomitance avec le terme clé de l'énoncé.



Figure 3 : Gestes égocentrés

Pour qui souhaite se persuader du caractère impensé de ces gestes, il suffit de demander à la fin des prestations aux étudiants de se remémorer la lecture offerte et de nous signaler les gestes produits. Rares sont celles et ceux qui sont en mesure de le faire car aucune véritable conscience du geste ou des mimiques n'a été activée. Les souvenirs sont vagues, imprécis, hésitants. Dès lors, aucun geste ne peut être considéré comme ayant été pensé dans une fonction pédagogique.

3.2 Lire à corps ouvert

Lire à corps ouvert ne signifie pas théâtraliser. L'enseignant n'est ni un comédien, ni un acteur. Pas plus que l'enseignement en général, la lecture offerte n'est une pièce de théâtre. Utiliser le corps requiert de penser comment et à quel moment il peut accompagner, même très brièvement, le texte lu au profit d'une meilleure compréhension et d'une sensibilisation à la lecture.

3.2.1 Désambiguïser les images et le verbe

Pensé dans cette fonction pédagogique, le corps sert l'accès au sens : un simple geste de pointage sur l'album montre le loup caché derrière les arbres et permet de créer une tension dans la mesure où les élèves peuvent à présent anticiper et émettre des hypothèses quant à la suite de l'histoire. Ce même type de geste permet de désambiguïser les déictiques verbaux présents dans les expressions « par ce chemin-ci » « par ce chemin-là », dans le Petit chaperon rouge. Ici et là ne prennent en effet sens que si les élèves voient l'album et comprennent qu'ils réfèrent aux deux chemins envisagés par le loup. Ils permettent également de localiser, dans *Trolik*, les personnages en danger, trop petits pour être perçus rapidement par de jeunes élèves lors de la monstration de l'album. Il semblerait que la plupart des stagiaires croient à une certaine transparence sémantique du texte lu. Par une sorte de pouvoir incantatoire, sens et émotions naîtraient de la lecture orale du texte, qu'une monstration des illustrations – tout aussi transparentes que le texte oralisé – viendrait appuyer automatiquement.

La monstration n'est pourtant pas plus pensée dans le travail préparatoire, comme si la lecture d'image était, chez leurs élèves, une compétence innée qui leur permettrait de repérer les éléments clés et de faire spontanément le lien avec le texte lu quelques secondes plus tôt. Or les illustrations, dans les albums jeunesse sont un langage à part entière (Van der Linden, 2003) auquel il convient d'éduquer. Que l'enseignant accompagne le regard de l'élève vers des éléments importants de l'histoire présents sur l'illustration est donc une éducation au

repérage visuel. Le regard et les gestes déictiques sont en cela des ressources d'une grande richesse pédagogique pour construire l'attention conjointe nécessaire.

3.2.2 Créer des images mentales,

Nous ne pouvons néanmoins pas attendre des stagiaires, ni même peut-être souhaiter d'eux qu'ils gestualisent de la même façon. Les travaux sur la gestuelle soulignent d'ailleurs l'existence d'un profil gestuel (Tellier, 2006 ; Azaoui, 2014) influencé par divers éléments (santé, disciplines enseignée, âge, etc.). Cela étant dit, il apparaît au cours des ateliers que certains gestes produits sur des segments de texte identiques possèdent une force référentielle plus importante, ainsi qu'une pertinence pédagogique plus grande que d'autres. La figure 4 donne à voir deux exemples de gestes (Fig 4) réalisés sur le groupe nominal « tout petit ours », dans l'histoire des *Trois ours* dite par deux enseignants stagiaires. Là où la valeur référentielle du premier geste (Fig. 4a) est somme toute discutable, le second (Fig. 4b), plus adéquat sur le plan pédagogique, donne à voir une taille, tout aussi subjective que la voix empruntée, qui ouvre aussi la porte à l'imaginaire de l'élève.

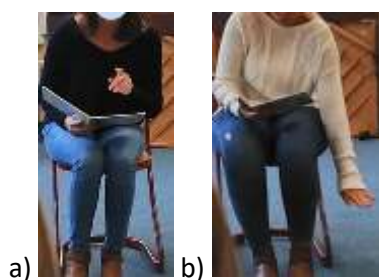


Figure 4 : Geste réalisé sur "tout petit ours"

En plus d'apporter un étayage visuel nécessaire dans un souci de différenciation et de prise en compte des intelligences multiples des élèves, l'enseignant offre à l'élève, par l'utilisation du corps, un support visuel propice à la compréhension des histoires racontées (Lenfant, 2012) et sur lequel chacun peut greffer d'autres éléments descriptifs : la couleur du poil, la taille des yeux, etc. Cela est d'autant plus simple que l'accès premier au sens est facilité. À l'inverse, combien d'enfants ont entendu la grand-mère demander au Petit chaperon rouge de tirer la chevillette pour que la bobinette puisse choir, sans jamais avoir su, ni vu à quoi cela renvoyait ? Or, comment constituer une communauté interprétative si une partie des élèves ne peut faire sens de tous ses sens ? Cette réflexion est d'autant plus cohérente et nécessaire avec des publics dont la maîtrise de la langue est par nature très hétérogène, voire balbutiante comme c'est le cas chez de nombreux élèves allophones. Il convient en effet de leur offrir

tous les étayages visuels possibles, en plus de ceux exprimés par la voix, pour qu'ils puissent construire du sens d'un énoncé dont ils ne comprennent au départ pas toujours toutes les subtilités.

3.2.3 Enrôler et faire habiter l'univers lu

Enfin, le corps de l'enseignant a son rôle à jouer dans la création de l'univers auquel il convie ses élèves. En acceptant de considérer son corps comme une ressource à part entière dans la lecture, l'enseignant enrôle ses élèves dans l'activité et les fait entrer dans le monde en train de se faire par la lecture. Ils prennent progressivement part aux événements : une main tente de se saisir d'eux précipitamment et ils deviennent la Galette ou le Petit chaperon rouge sur le point d'être mangés. Une main en cornet autour de l'oreille, une tête qui recherche à droite, à gauche, et voilà des élèves qui recherchent, comme *Trolik*, d'où peuvent venir « ces bruits, ces hurlements ». Les élèves sont à la fois auditeurs, spectateurs et personnages.

Conclusion

En 2007, Rouxel, demandait « comment faire advenir le sujet lecteur dans le sujet scolaire ? » (§1). Il nous semble que considérer le corps dans la lecture offerte aux élèves peut, au moins en partie, aider répondre à cette question. En faisant en sorte que les élèves aient envie de regarder par le même trou de la serrure que mime l'enseignant en lisant *Hensel & Gretel* ou qu'ils sentent le danger se rapprocher physiquement d'eux comme il se rapproche de Galette peut participer à la construction d'une communauté de vécu littéraire dans la classe.

D'après notre étude, le corps est largement un impensé dans les moments de lecture offerte aux élèves, alors même qu'il participe à la coconstruction du sens et au partage de l'expérience sensible. Au-delà de l'étayage visuel que le corps constitue, lire à corps ouvert, c'est donner vie au texte, tel que se l'approprie et retransmet le lecteur (Rouxel, 2007). C'est enseigner que la lecture procure des sensations, crée un univers fait de personnages et d'espaces que je peux d'autant mieux partager que je l'ai incorporé.

Bibliographie

ADEN, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-1. En ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/1085>

- AZAOUI, B. (2014). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral* (Thèse de doctorat non publiée). Université Paul Valéry, Montpellier 3.
- AZAOUI, B. (2016). Analyse multimodale des relances enseignantes en classes de français langue première et langue seconde. *Contextes et Didactiques*, 7, 36-47.
- AZAOUI, B. (2017). « On dit pas ça comme ça ! ». Une étude multimodale de l'évaluation de l'oral en FLS et FL1, in J.F. Pietro, C. Fischer et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* (291-312). Namur : Presses univ. de Namur.
- AZAOUI, B. (2019). Differentiating through proxemics and posture. *Babylonia*, 1, 44-48.
- AZAOUI, B. et MATHEU, N. (2017). Le tableau, espace de coconstruction multimodale d'une identité de scripteur chez des élèves allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20 (2), 24-48.
- AZAOUI, B. et TELLIER, M. (coord.) (2020, à paraître). Comment le corps coconstruit les discours et le sens. *Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage (TIPA)*.
- BARBIER, R. (1994). Le retour du « sensible » en sciences humaines. En ligne: <http://www.barbier-rd.nom.fr/retourdusensible.htm>
- BARTHES, R. (1984). *Le bruissement de la langue. Essais critiques 4*. Le Seuil.
- FAÏTA, D. et VEIRA, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholé*, hors-série n°1, 57-68.
- DUFAYS, J.-L. et BRUNEL, M. (2016). La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXIe siècle. État des recherches en cours et focus sur la perspective curriculaire (233-266), in A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*. Metz : CREM (Université de Lorraine) <http://hdl.handle.net/2078.1/187517>
- FINTZ, C. (2009). Les imaginaires des corps dans la relation littéraire. Approche socio-imaginaire d'une corporéité partagée. *Littératures*, 153, 114-131.
- GERVAIS, B. et BOUVET, R. (2007). *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Québec : PUQ.
- GOIGOUX, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 37-56.
- JEAN, G. (1991). *La lecture à haute voix*. Paris : Les Éditions de l'atelier.
- LAKOFF, G. et JOHNSON, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York : Basic books.
- LENFANT, M. (2012). Devenir de la gestuelle d'un conteur dans des rappels de récits d'enfants de 5-6 ans, in R. Delamotte & M. A. Akinci (dir.), *Récits d'enfants: Développement, genre, contexte* (353-377). Mont-Saint-Aignan : PURH.

- MCNEILL, D. (1992). *Hands and mind : what gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- PATOINE, P.-L. (2015). *Corps/texte. Pour une théorie de la lecture empathique*. Cooper, Danielewski, Frey, Palahniuk. Lyon : ENS Editions.
- POTTE-BONNEVILLE, M. (2012). Les corps de Michel Foucault. *Cahiers philosophiques*, 130(3), 72-94.
- RANCIÈRE, J. (2000). *Le partage du sensible : esthétique et politique*. Paris : La Fabrique Éditions.
- ROUXEL, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 157(2), 65-73.
- SIME, D. (2008). Because of her gesture, it's easy to understand ». Learners' perception of teachers' gestures in the foreign language class, in S. G. McCafferty & G. Stam (dir.), *Gesture : second language acquisition and classroom research* (259-279). New-York, NY. : Routledge.
- TELLIER, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : Étude sur des enfants de 5 ans* (Thèse de doctorat non publiée). Université Paris 7-Denis Diderot.
- TELLIER, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches & Applications*, 44, 40-50.
- TELLIER, M. et CADET, L. (dir.) (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : mise en contexte théorique et pratique*. Paris, France : Maison des langues
- THÉRIEN, G. (2007). L'exercice de l'écriture littéraire, in B. Gervais & R. Bouvet (dir.). *Théories et pratiques de la lecture littéraire* (11-42). Québec : PUQ.
- TIRÉ, M. ; VADCAR, A. ; RAGANO, S. et BAZILE, S. (2015). Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses. *Repères* [En ligne], 52.
- VAN DER LINDEN, S. (2003). L'album, entre texte, image et support. *La revue des livres pour enfants*, 214, 68-77.
- WATY, B. (2012). L'incarnation de la lecture : sensualisation et corporéité de lecteurs, in A. Milon & M. Perelman (dir.), *Le livre au corps* (91-107). Nanterre : Presses universitaires de Paris
- WEBER, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.

