

Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues

Joëlle ADEN

Université du Maine, UNAM

CREN/InEdUM EA 2661

Joelle.aden@gmail.com

Résumé

Cet article s'interroge sur les fondements communs entre le théâtre et la didactique des langues. S'appuyant sur des données en neurosciences, l'auteure propose de prendre en compte, dans la pédagogie des langues, ce que Lecoq (1997) appelle « ce langage silencieux qui nous relie émotionnellement au-delà des mots ». Dans son article, elle souligne le rôle des mécanismes d'empathie dans les interactions langagières. Elle les met en lien avec la théorie des marqueurs somatiques du neurologue Antonio Damasio (2010) et plus particulièrement avec la notion de *boucle corporelle du comme-si*, un mécanisme qu'il considère comme précurseur des neurones miroirs et le substrat même de l'acte d'apprendre.

Abstract

This paper examines the theoretical foundations linking drama/theatre and language pedagogy. It builds on recent neuroscientific findings and takes into account what Lecoq (1997) calls « this silent language that emotionally connects people beyond words ». The author highlights the role of empathy in speech interactions and relates it to Damasio's *somatic marker hypothesis* (2010), in particular the *as-if body loop* mechanism which he sees as a precursor to the Mirror Neuron System and a prerequisite for learning.

Mots-clés : théâtre de mouvement, interactions, empathie, émotions, neurosciences.

Keywords : Theatre of movement, interactions, empathy, emotions, neuroscience.

Tout acte humain a lieu dans le langage. Tout acte dans le langage fait émerger un monde créé avec les autres dans l'acte de la coexistence qui donne naissance à ce qui est humain.

H. Maturana, F. Varela (1994, 241)

Dans son livre *L'espace vide*, Peter Brook (1977) rappelle que l'essence du théâtre réside dans la relation entre les acteurs et les spectateurs et tout ce que l'on ajoute au jeu doit servir cette relation, car ce qui n'est pas utile est redondant, voire occultant. Pour Grotowski (1993), cette même relation s'apparente à une *communion*¹ esthétique. Le théâtre ainsi défini constitue un chemin possible pour apprendre la relation au monde, aux autres et à soi-même. Ainsi, je propose un rapprochement entre l'acte d'apprendre et l'acte de reliance qui fonde le théâtre : pouvons-nous considérer qu'apprendre à *être dans le monde* (Husserl)² s'appuie sur la singularité ontogénétique et culturelle de nos perceptions du monde au sein des universaux biologiques de notre espèce qui nous permettent de nous comprendre ou de « communier » dans ce que Lecoq (1997) appelait « un fonds poétique commun » ? Ce type de relation connaissante s'apparente au couplage structural que Varela (1989) définit comme le processus d'émergence de la connaissance du monde qui advient dans la boucle perception/action.

Dans la réflexion qui suit, je propose au lecteur de considérer les langues comme les moyens de développer une **relation vivante** aux autres dans l'acte de *langager* (Maturana/Varela, 1994) plutôt que la somme de compétences linguistiques et sociolinguistiques nécessaires pour communiquer. Cette perspective induit la nécessité de développer des stratégies de la relation à autrui, ce qu'envisage le CECRL³ au travers de la notion « difficile à cerner » (p. 17) de *savoir-être* qui regroupe « des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitude, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres... » (*ibid.*). La collocation des termes *savoir* et *être* semble réduire la notion de relation à des modèles de conduites comme des buts à atteindre alors que la relation à autrui est un processus complexe qui se construit par le langage (Maturana/Varela, *op. cit.*) dans chaque expérience de la vie quotidienne que nous mémorisons en tant que nous sommes des *êtres-étant-en-train-d'advenir au monde* (Trocmé-Fabre, 2013). Le théâtre nous invite à faire le voyage de notre relation connaissante au monde en amont de la langue verbalisée, en ce lieu intime et universellement partagé où le corps sait des choses que la pensée ne sait pas encore (Lecoq, *op. cit.*). Cet espace sensoriel exacerbé est le berceau du langage, le lieu à la fois biologique et symbolique où l'enfant s'accorde sensoriellement et émotionnellement à son environnement au moyen des phénomènes de mimétisme qui lui donnent accès à une forme de compréhension des actions et des intentions des autres. C'est là que le théâtre de mouvement puise sa force. Cet espace pré-verbal est un autre point de rencontre du théâtre et des langues qui s'inscrivent dans une expérience vivante de la relation.

Antonio Damasio (2010, 116) nous rappelle que « la représentation du monde extérieur ne peut arriver dans le cerveau que par le corps lui-même ». Cela fait du corps le premier médiateur de la relation puisque tout ce que nous comprenons et tout ce que échangeons (les mots, les émotions, les sentiments) passe par notre corps agissant dans le monde et est traité

¹ Terme qui n'est pas sans évoquer les mécanismes de *contagion émotionnelle* ou de *sympathie* par lesquels un sujet adopte automatiquement une réponse émotionnelle identique à l'émotion qu'il perçoit chez l'autre.

² E. Husserl (1994), *Méditations cartésiennes*, PUF, coll. « Épiméthée », Paris.

³ Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

par notre cerveau. Ainsi, pour les artistes, c'est l'acte qui fonde la parole et non l'inverse, une évidence que les neurosciences cognitives viennent appuyer. Berthoz (2008) aime à citer Einstein qui rappelle que la géométrie euclidienne repose sur une construction somatique de l'espace. Il suivait en cela le mathématicien Poincaré⁴ pour qui « Localiser un objet dans l'espace nécessite de se représenter les mouvements qui seraient nécessaires pour l'atteindre, ce n'est pas une question de se représenter les mouvements eux-mêmes mais les sensations musculaires qui les accompagnent ».

Par quels mécanismes comprenons-nous les corps en mouvement et qu'est-ce que cette compréhension apporte à la didactique des langues ?

Un premier élément de réponse a été suggéré, lors de la conférence donnée au colloque *Langues en mouvement* à Nantes, sous la forme d'une courte expérience proposée aux participants : après avoir mis la salle dans la pénombre, ces derniers ont regardé un court extrait d'une chorégraphie contemporaine où un couple danse un mouvement itératif (attirer/repousser) avant que l'homme ne s'enfuie. Le lecteur peut faire lui-même cette expérience en regardant avec d'autres un extrait d'une chorégraphie et en se posant les questions suivantes : quel sentiment global m'a habité en regardant cette scène : positif ? Négatif ? Qu'ai-je vu ? Quelles émotions précises a-t-elle suscitées en moi ? Me suis-je dit quelque chose ? En la regardant ou après ? Sous forme de commentaire ou en me mettant à la place d'un personnage, si oui lequel ? En quelle langue, etc. ? Dans l'échange qui suit cette expérience partagée, les sentiments provoqués par la scène sont divers et lorsqu'ils sont identiques, ils évoquent des expériences différentes. Par exemple, dans la situation prototypique interprétée par les danseurs, certains spectateurs ont pu être en empathie avec l'homme qui ne sait pas comment se défaire de cette femme hystérique ou au contraire avec la femme dévastée qui cherche désespérément à retenir son amoureux. Là où certains sont habités par le sentiment de déchirement d'une séparation, la scène peut éveiller chez d'autres la peur de l'engagement. Tout ce qui se passe émotionnellement et mentalement correspond aux images cartographiées par le cerveau au moment de la perception. Le cerveau recompose les micro perceptions physiologiques liées aux images du film et il les intègre aux cartes perceptives des états du corps (Damasio, 2010, 127) et à celles déclenchées par nos expériences passées (interosception). Si l'on convoque le système des neurones miroirs (Rizzolatti et Sinigaglia, 2007), nous pouvons penser que ce mécanisme neuronal déclenche une forme de compréhension « en direct » de l'action observée. Le système des neurones miroirs, qui entre dans cette complexité perceptuelle, est cohérent avec le modèle théorique⁵ que le neurologue des émotions, Antonio Damasio, défend dans l'ouvrage *Self Comes to Mind*⁶. Le premier postulat de ce modèle, c'est que corps et cerveau sont indissociables et que si la pensée est produite par le cerveau, un cerveau sans corps ne peut pas avoir de pensées. Damasio rappelle que le cerveau cartographie en continu toutes les informations sensorielles que lui envoie le corps. Quand il cartographie, il s'informe, il organise les informations somatosensorielles et crée des « images » qu'il mémorise d'autant plus durablement que les informations (les *patterns* d'information) sont récurrentes. Au cours de l'ontogenèse, les synthèses de ces cartographies constituent progressivement un sentiment de soi et une conscience réflexive du soi (*ibid.*). Nous percevons des *images* sonores, visuelles,

⁴ H. Poincaré, *La Science et l'hypothèse* (1907). Cité par Berthoz (2008), *Le corps en Acte*, p. 18.

⁵ Il est utile de rappeler que la distinction doit être faite entre les résultats avérés de la science et les constructions théoriques dans lesquelles ils sont convoqués qui sont bien sûr réfutables.

⁶ La traduction française *L'Autre moi-même* rend mal l'idée de couplage dynamique qui fait émerger la réalité mentale.

kinesthésiques et émotionnelles. Les sentiments⁷ sont également des *images* qui émergent en nous sous la forme d'une synthèse complexe, mais tout ce processus d'assemblage se fait hors du champ de la conscience et nous recevons cette synthèse comme une évidence qui s'impose à nous. Le sentiment de malaise, d'enchantement ou d'agacement que le spectateur perçoit en regardant la scène dansée dont nous avons parlé plus haut est une configuration spécifique au moment de l'expérience.

Si ce processus de cartographie reste en dehors du champ de la conscience, un peu comme le mécanisme de la respiration, il est possible de le modifier tout comme nous pouvons modifier notre état intérieur par des exercices d'inspiration/expiration. Nous pouvons donc agir consciemment sur ces cartographies en envoyant à notre cerveau des informations qui l'amènent à reconfigurer nos cartes mentales par différentes formes de simulation. Comment pouvons-nous simuler des situations que nous n'avons pas vécues, percevoir et jouer les sentiments de personnages que nous ne sommes pas ? Et par extension, comprendre des situations dans des langues et des cultures différentes des nôtres ?

Antonio Damasio a proposé une modélisation de ces simulations qu'il nomme *la boucle corporelle du comme-si* :

[...] en certaines circonstances, par exemple lorsqu'une émotion se déroule, le cerveau construit rapidement des cartes du corps comparables à celles qui seraient apparues dans le corps s'il avait réellement été modifié par une émotion. Cette construction peut intervenir avant les changements émotionnels survenant dans le corps ou même *à leur place*. En d'autres termes le cerveau peut simuler, au sein des régions somatosensorielles, certains états du corps *comme si* ces derniers se produisaient. Et puisque notre perception de n'importe quel état du corps est enracinée dans les cartes corporelles des régions somatosensorielles, nous percevons cet état comme s'il se produisait alors que ce n'est pas le cas. (*ibid.*, 128).

Il a mis en évidence la connexion des aires qui déclenchent des émotions (comme la peur ou la compassion) avec les régions somatosensorielles où les états du corps sont traités, ce qui rend possible cette *boucle corporelle du comme-si* (*ibid.*, 129). Ces hypothèses sont cohérentes avec la découverte des neurones miroirs qui permettent au sujet de simuler mentalement des actions observées chez autrui sans les réaliser physiquement et ainsi de les comprendre en amont de toute parole.

J'ai formé l'hypothèse que les neurones des aires impliquées dans l'émotion, par exemple le cortex prémoteur/préfrontal (dans le cas de la compassion) et l'amygdale (dans celui de la peur), activeraient des régions qui, normalement, cartographient l'état du corps et, en retour, le mettent en branle. [...] Toutes ces régions jouent un double rôle somatomoteur : elles peuvent porter une carte de l'état du corps – c'est leur rôle sensoriel – et elles peuvent également participer à l'action. (*ibid.*, 130)

Ainsi, « pour comprendre une action, un sujet utilise son propre répertoire moteur pour saisir le sens des mouvements sans passer par un processus d'analyse, de représentation ou de raisonnement inférentiel » (Berthoz et Petit, 2006, 59). Nous utilisons ce mécanisme dans les ateliers de théâtre, ce qui nous permet de faire des liens mnésiques directs entre les répertoires moteurs et les éléments des langues apprises.

⁷ Alors que les émotions correspondent à des réponses physiologiques induites par des objets physiques ou mentaux, les sentiments sont des images mentales subjectives.

Nous pouvons déclencher la simulation des mouvements d'autrui de plusieurs façons : directement en les observant, en les reproduisant, en les imaginant, ou en se les remémorant. Pour Damasio

Les bons acteurs, bien sûr, utilisent à la pelle ces procédés. La façon dont les grands expriment certaines personnalités dans leurs compositions repose sur ce pouvoir de représenter les autres, visuellement et auditivement, et de leur donner vie dans le corps de l'acteur. C'est cela habiter un rôle, et lorsque le processus de transfert est agrémenté de détails inattendus et inventés, la performance touche au génie. (*ibid.*, 133)

Les comédiens ont développé une expertise qui leur permet, à la demande, de changer leur état intérieur et/ou leur apparence extérieure pour incarner un personnage au moyen de techniques de jeu qui recourent aux mécanismes liés à la physiologie de l'action et des émotions. Il n'est donc pas étonnant que les études sur le jeu d'acteur s'intéressent de très près à ces mécanismes au travers du prisme des écoles scientifiques et philosophiques de leur époque. Depuis le début des années quatre-vingt-dix, les théoriciens du théâtre questionnent les neurosciences et se laissent questionner par elles, comme le montre Gabriele Sofia (2014) dans son « Histoire des relations entre théâtre et neurosciences au XX^e siècle ».

Voici un exemple de la façon dont la cartographie corps/cerveau dans *la boucle corporelle du comme-si* peut être transférée dans la classe de langues. Les comédiens invitent les élèves ou les étudiants à construire corporellement et sensoriellement des situations prototypiques qui sont au cœur des textes, œuvres, thèmes que nous voulons explorer dans la langue étudiée. Pour travailler le conflit entre deux groupes (i.e. Montaigus contre Capulets), nous leur proposons d'explorer différents types de relation aux autres en passant par des métaphores incorporées. Par exemple « marcher comme un taureau », « comme un félin en chasse », « comme un château fort », etc. Le changement d'état physique s'appuie sur le fait qu'une posture agressive change le rythme dans le déplacement, transforme la cartographie individuelle des perceptions et constitue une préparation physique au décodage de la complexité du texte écrit. Une seconde étape consiste à associer, dans la langue étudiée, des onomatopées, des mots, des expressions, puis progressivement des phrases-clés correspondant aux rôles et attitudes des personnages. Les élèves sont invités à jouer avec des variations d'accentuation, de tonalité, de débit, en lien avec les rythmes corporels et les émotions. Si nos corps peuvent induire des états mentaux, l'inverse est aussi vrai et nos états mentaux peuvent simuler des états corporels comme le font les acteurs qui cherchent en eux des sentiments vécus pour déclencher des attitudes corporelles⁸. La musique par exemple est un outil très efficace pour changer les états émotionnels internes. La relaxation et/ou le déplacement sur des musiques différentes amènent systématiquement un changement mental et physique qui permet de construire des « contextes émotionnels » en lien avec des textes ou les sujets étudiés⁹. Il faut rappeler ici que nous travaillons à plusieurs niveaux langagiers : les ateliers de théâtre sont menés dans la langue d'étude. Même quand ils sont débutants, les élèves apprennent à construire et à produire du sens en s'appuyant sur tous les mécanismes non

⁸ Différentes techniques du jeu d'acteur suscitent des changements d'attitude corporelle, mais pour les utiliser en classe, il ne suffit pas de les connaître, encore faut-il pouvoir les relier aux objectifs didactiques, ce qui constitue un élément-clé dans la formation des enseignants.

⁹ Tous les travaux dont je parle ici s'appuient sur des narrations, personnelles (histoires de vie) ou des textes d'auteurs (pièces, romans, poèmes), à l'exclusion de textes ou dialogues didactisés dans une visée de programmation linguistique.

verbaux dont ils disposent (mimétisme, imitation, résonance émotionnelle, médiations, etc.)¹⁰ (Aden, 2010, 2012).

Alors que la classe de langue traditionnelle s'appuie sur des supports (images, films, enregistrements, textes) pour amener les élèves à produire les mêmes éléments linguistiques programmés, l'approche que nous proposons emprunte le chemin inverse : nous ancrons les éléments de l'autre langue dans les cartographies somatosensorielles déjà là et nous travaillons la flexibilité physique et mentale (passer d'une attitude à une autre, d'un rythme à un autre, d'une intention à une autre, d'un personnage à un autre, d'une langue à une autre) dans ce que j'appelle le translangager, c'est-à-dire « l'acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement par lequel émerge en permanence des sens partagés entre les humains » (Aden, 2013, 115). Le translangager s'appuie sur la capacité à changer de référent corporel, émotionnel, linguistique, culturel, et favorise le développement d'une attitude d'empathie¹¹. Le travail *en* langue par le jeu théâtral tissé avec le travail dans les cours *de* langues facilite le passage de l'oral à l'écrit et la mémorisation dans la mesure où les élèves travaillent sur des images mentales qui font sens pour eux. La dramatisation est une simulation motrice, émotionnelle et mentale qui se fonde sur la capacité à se projeter mentalement dans un monde imaginaire dont l'étrangeté oblige à construire de nouveaux repères en s'appuyant sur l'interaction contingente avec les autres acteurs et un public. (Aden, 2008, 2013, 2014).

Quelles perspectives ?

Les aspects théoriques développés trop brièvement dans cet article nous invitent à réfléchir à la place de la relation esthétique dans la prise de conscience de la singularité des perceptions somatosensorielles qui sous-tendent les dimensions pragmatique et culturelle des langues. Ils dévoilent également la puissance des mécanismes d'empathie/sympathie¹² sur lesquels reposent les techniques du jeu d'acteur.

Les activités empruntées au jeu théâtral n'ont pas toutes le même potentiel pour créer des situations didactiques et nous avons besoin de beaucoup plus de recherches empiriques et expérimentales dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes mais également dans des contextes linguistiques et culturels pluriels.

L'éclairage des neurosciences ouvre de nouvelles perspectives pour l'étude des mécanismes de compréhension, de mémorisation et d'interaction, et pose des questions sous un angle nouveau : quelle place donner au corps et aux émotions dans les dispositifs didactiques ? Comment équilibrer le travail en atelier et en classe ? Comment mettre en synergie l'oral et l'écrit ? Comment situer l'apprentissage explicite de règles ou les connaissances sur les cultures par rapport à l'expérience de la langue vécue dans les ateliers ? Comment concilier la singularité des besoins langagiers des élèves avec des programmes de langues ? Comment développer et évaluer les mécanismes d'empathie ? Qu'apporte la

¹⁰ Sur la question des médiations, cf. l'article de Sandrine Eschenauer dans ce numéro.

¹¹ L'empathie comme capacité de « prendre, ou faire l'expérience du point de vue de quelqu'un d'autre tout en restant conscient de son propre point de vue » (Thirioux et Berthoz, 2011).

¹² Je fais ici référence à un modèle multidimensionnel de l'empathie qui intègre des mécanismes automatiques de bas niveau et réflexif de haut niveau. Cf. Berthoz/Thirioux (2010), « A Spatial and Perspective Change Theory of the Difference Between Sympathy and Empathy », *Paragrana Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, Volume 19, Issue 1, p. 32-61.

collaboration entre comédiens, artistes et enseignants et comment évaluer les dispositifs de formation ? Quels liens se tissent entre l'esthétique artistique et la créativité langagière des apprenants ? Quelles démarches didactiques concrètes peuvent être mises en œuvre pour aller vers un paradigme éactif des langues ? Les propositions qui ont été faites dans le colloque *Les Langues en mouvement* sont autant de pistes pionnières pour explorer ces nouveaux territoires.

Bibliographie

- ADEN, Joëlle (2014), « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues » in *Le Vécu corporel dans la pratique d'une langue, Langages*, n° 192, p. 101-110.
- ADEN, Joëlle (2013), « Apprendre les langues par corps », in Abdelkader *et al.* (dir.), *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*, Presses Universitaires de Bordeaux, juillet 2013, p. 109-123.
- ADEN, Joëlle (2012), « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'éaction en didactique des langues », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2012/3, n°167, p. 267-284.
- ADEN, Joëlle (2011) « L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues-cultures », in Joëlle Aden, Trevor Grimshaw, Hermine Penz, (dir.), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, Bruxelles, Peter Lang, Coll. « GramR », p. 23-44.
- ADEN, Joëlle (2008), « Compétences interculturelles en didactique des langues. Développer l'empathie par la théâtralisation », in J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Paris, Manuscrit Recherche – Université, p. 67-101.
- BECHARA, Antoine et DAMASIO, Antonio (2005), « The somatic marker hypothesis: A neural theory of economic decision », *Games and Economic Behavior*, 52, p. 336-372.
- BERTHOZ, Alain (2008), *Le corps en Acte* [en ligne]. Disponible sur <<http://www.psychology.emory.edu/cognition/rochat/lab/sens%20de%20soi%20et%20sens%20de.pdf>> (consulté le 4 juillet 2014).
- BERTHOZ, Alain (2004), « Physiologie du changement de point de vue », in A. Berthoz, A. Jorland, G., *L'Empathie*, Paris, Odile Jacob, p. 251-275.
- BERTHOZ, Alain et PETIT, Jean-Luc (2006), *Phénoménologie et physiologie de l'action*, Paris, Odile Jacob.
- BROOK, Peter (1977), *L'espace vide*, Paris, Seuil.
- DAMASIO, Antonio (2010), *L'Autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris, Odile Jacob, coll. « Sciences ».
- GROTOWSKI, Jerzy (1993), *Vers un théâtre pauvre*, L'Âge d'Homme, coll. « Théâtre vivant ».
- LECOQ, Jacques (1997), *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*. Paris, Actes Sud-Papiers.
- MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco [1987, *The Tree of Knowledge*, Shambhala Publications Inc] (trad. fr. 1994) *L'arbre de la connaissance*, Paris, Addison-Wesley France.
- RIZZOLATTI, Giacomo, SINIGAGLIA, Corrado (2007), *Mirrors in the Brain – How Our Minds Share Actions and Emotions*, Oxford University Press.
- SOFIA, Gabriele (2014), « Towards a 20th century History of Relationships between Theatre and neuroscience », *Brazilian Journal on Presence Studies*, Porto Alegre, Vol. 4, n°2, May/Aug. 2014, p. 313-332.

THIRIOUX, Bérangère, BERTHOZ, Alain (2010), « Phenomenology and physiology of empathy and sympathy : how intersubjectivity is the correlate of objectivity », in Joëlle Aden, Trevor Grimshaw, Hermine Penz (dir.), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, Bruxelles, Peter Lang, Coll. « GramR », 2010, p. 45-60.

TROCMÉ-FABRE, Hélène (2013), *Le Vivant et nous* [en ligne]. Disponible sur <http://www.meirieu.com/FORUM/trocme_vivant.pdf> (consulté le 4 juillet 2014).

VARELA, Francisco, THOMPSON, Evan, ROSCH, Eleanor (1993), *L'Inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil.

VARELA, Francisco (1989), *Invitation aux sciences cognitives*, Paris, Seuil, Coll. « Points Sciences ».

Notice biographique

Joëlle Aden est professeur des universités à l'université du Maine (Le Mans) où elle est co-responsable de Masters en didactique des langues et du plurilinguisme. Elle coordonne, au sein du CREN (EA 2661), le groupe manseau de l'Axe 2 dans l'équipe InEdUM (Innovation en Éducation de l'Université du Maine). Ses recherches s'intéressent au rôle du corps et des émotions dans les apprentissages langagiers, en particulier les mécanismes d'empathie, de médiations langagières et de translangager. Elle inscrit son travail dans la théorie de l'énaction et étudie le potentiel des approches esthétiques, notamment le théâtre, pour la didactique des langues, dans une approche holistique de l'apprendre.