

Débuter l'apprentissage de l'anglais par le geste : de la démarche d'enseignement aux stratégies mnésiques des élèves

Marie POTAPUSHKINA-DELFOSSÉ
Doctorante en Sciences du langage
Université du Maine, CREN EA 2661, INEDUM
marie.potapushkina@gmail.com

Résumé

Cet article, qui s'inscrit dans une recherche doctorale en Sciences du langage, présente une approche d'enseignement de l'anglais à l'école primaire, fondée sur la linguistique anthropologique de Marcel Jousse et sur la méthode de formation théâtrale de Jacques Lecoq. Les premiers résultats de la mise en pratique du dispositif sont décrits en termes de développement de stratégies mnésiques gestuelles par les élèves.

Abstract

This paper describes the method of teaching English at primary school, based on Marcel Jousse's anthropological linguistics and on Jacques Lecoq's method of theatre training. The first results of putting this method into practice are presented in terms of mnemonic gestural techniques developed by pupils.

Mots-clés : conte traditionnel, geste, linguistique anthropologique

Keywords : folk tales, gesture, anthropological linguistics

Plan :

1. Le geste comme outil de cognition
2. Le geste comme outil de formation théâtrale
3. Vers une approche d'enseignement des langues
4. Mémoriser à l'aide du geste
5. *Homo faber*

1. Le geste comme outil de cognition

Dans le cadre de ma pratique conjointe d'enseignante à l'école primaire et de chercheur en Sciences du langage, j'ai développé une approche d'enseignement de l'anglais auprès d'élèves débutants (niveau CE1), basée sur l'oralité, le geste, le conte traditionnel et la pratique du théâtre.

Mon choix du geste en tant qu'élément moteur des apprentissages dans le domaine des langues a été principalement guidé par la linguistique anthropologique de Marcel Jousse qui considère la connaissance comme *intussusception*. Il utilise ce terme en évoquant son étymologie latine : *suscipere* – amasser, cueillir ; *intus* – d'un mouvement qui porte à l'intérieur de soi-même. *Intussusceptionner* équivaut à saisir une action perçue en la recevant et en la rejouant de manière à ce qu'elle devienne un geste. En employant le mot *geste*, Jousse entend plus qu'« un mouvement ou une série de mouvements déterminés par une certaine intentionnalité » (Kostka, 2000, 1, notion adoptée en psychomotricité) :

Nous appelons Gestes tous les mouvements qui s'exécutent dans le Composé humain. Visibles ou invisibles, macroscopiques ou microscopiques, poussés ou esquissés, conscients ou inconscients, ces gestes n'en accusent pas moins la même nature essentiellement motrice (Jousse [1978] 2008, 687).

Le geste est, pour Jousse, la caractéristique essentielle de l'homme, qu'il s'agisse de sa vie physique ou intellectuelle : « Nous ne disons pas que l'homme n'est fait que de gestes, mais il n'a comme mécanismes sous-jacents, que des gestes. Même sa vie intérieure est sous-tendue par des complexus moteurs » (Jousse [1974] 2008, 50).

Les idées sont des produits de l'intellection des gestes, « le rejeu conscient des gestes intussusceptionnés » (*ibid.*, 63). Cette façon d'élaborer les idées, autrement dit, d'apprendre et de savoir, est la seule anthropologiquement juste, selon cet auteur. On ne peut mémoriser que ce que l'on a fait : « il y a une mémoire des gestes ; il n'y a pas une mémoire des idées » (*ibid.*). L'homme pensant avec son corps, un vivant outil de connaissance et d'expression, toute opération cognitive est à la fois physique et psychique – la praxie et la mnésie sont indissociables.

Quant à la parole, elle n'est pas à l'opposé du geste : elle est le geste laryngo-buccal qui fait partie du langage. Ce dernier constitue un phénomène global :

Le langage est, en réalité, l'expression de l'être tout entier. Il s'élabore par l'intussusception des gestes caractéristiques de l'univers. Pour bien le distinguer, appelons-le « Corporage ». Il se prolonge dans l'innombrable gesticulation des mains [...]. C'est le « Manuélage ». Enfin, il se transpose lentement [...] sur les muscles laryngo-buccaux. C'est le « Langage » (*ibid.*, 114).

Le processus d'intussusception s'opère selon la logique suivante : 1) l'homme est agi par la réalité ; 2) les actions qu'il reçoit et rejoue (imprime et exprime) deviennent gestes ; 3) le geste est d'abord global (impliquant l'homme dans toute sa corporéité), puis, par économie

expressive, il devient manuel (notre gesticulation communicative) et enfin laryngo-buccal (parole).

2. Le geste comme outil de formation théâtrale

En me donnant pour objectif de construire une approche d'enseignement d'une langue, qui s'appuie sur le principe d'intussusception, j'ai cherché des dispositifs pédagogiques déjà existants inspirés par la théorie jousienne, dans les domaines linguistique ou artistiques. C'est ainsi que j'ai découvert la méthode d'enseignement d'art théâtral de Jacques Lecoq.

Il s'agit d'un apprentissage expérientiel qui accorde une place et un temps importants au « Corporage », pour reprendre le terme de Jousse, exigeant que chaque mouvement réalisé sur scène soit non pas un acte mécanique mais un geste justifié. Au début de leur formation, les acteurs apprennent à « faire corps » (Lecoq, 1997, 33) avec des expressions élémentaires de la vie (objets, couleurs, odeurs, sons, mots séparés, états psychologiques élémentaires) : « J'ai toujours privilégié, dans ma pédagogie, le monde de dehors à celui de dedans. [...] Il faut regarder comment les êtres et les choses bougent et comment ils se reflètent en nous » (ibid., 30).

Tout au long du cursus, est recherchée « la parole (qui) engage le corps » (ibid., 150), faisant écho à la définition jousienne du langage selon laquelle celui-ci est « l'expression de l'être tout entier » (Jousse [1978] 2008, 114).

L'école de Lecoq forme des élèves-comédiens à la pratique de l'intussusception : c'est en passant par cette forme d'activité cognitive qu'ils doivent préparer leurs productions théâtrales. À l'échelle macroscopique, le programme même de la formation, tel qu'il est décrit dans l'ouvrage *Le Corps poétique* que Lecoq y a consacré, correspond aux étapes de l'intussusception.

Étape 1 : l'homme est agi par la réalité

Au début de la première année, Lecoq menait ses élèves, sans s'appuyer sur aucun texte ni aucun style théâtral, à rechercher « le jeu psychologique silencieux, puis à partir d'un état neutre, un état de calme et de curiosité [...], à la découverte des dynamiques de la nature » (Lecoq, 1997, 26). Ainsi était développée une pratique d'identification (« Quand je traverse la forêt, je suis la forêt », ibid., 52) et exploré le « fond poétique commun » :

Il s'agit d'une dimension abstraite, faite d'espaces, de lumières, de couleurs, de matières, de sons, qui se retrouvent en chacun de nous. Ces éléments sont déposés en nous à partir de nos diverses expériences, de nos sensations, de tout ce que nous avons regardé, écouté, touché, goûté. Tout cela reste dans notre corps et constitue le fond commun à partir duquel vont surgir des élans, des désirs de création (ibid., 56).

Étape 2 : les actions reçues par l'homme sont rejouées pour devenir gestes

La première année de formation se poursuit avec la transposition des éléments essentiels de la nature explorés antérieurement à la création de personnages. Si le masque neutre était souvent utilisé à l'étape précédente, ce sont des masques expressifs qui sont maintenant proposés aux

élèves afin d'« épur(er) le jeu, de filtr(er) les complexités du regard psychologique, d'impos(er) des *attitudes pilotes* à l'ensemble du corps » (*ibid.*, 63). Le masque expressif apporte au jeu gestuel une structure de base, absente du jeu sous masque neutre.

Étape 3 : passage progressif du geste global à celui laryngo-buccal

Au cours de la deuxième année, sont investis cinq principaux territoires dramatiques : le mélodrame, la *commedia dell'arte*, les bouffons, la tragédie, le clown. La dimension tragique est abordée à partir de textes. Dans le travail sur ceux-ci, transparait distinctement la logique jousienne de l'émergence de la parole : « Corporage – Manuélage – Langage » :

Dans un premier temps, nous gesticulons le texte en parlant, sans souci de construction. Les gestes qui surgissent sont hétéroclites. Ce travail de base sert à libérer le texte dans le corps, pour que ce dernier ne constitue plus un obstacle. Une fois le texte appris, nous affirmons la gestique dynamique, qui sera donnée seule, en silence. Peu à peu, une structure du texte se fait jour, à partir de la nébuleuse du départ. Nous corrigeons alors la qualité des gestes puis, dans des petites « coupes » de cinq à sept élèves en rond, nous recherchons les gestes les plus justes en parlant ensemble. Un des élèves, choisi comme meilleur mimeur par le groupe, se met au centre et dirige la parole du chœur, émise par les autres en immobilité. De la gesticulation à l'immobilité, le texte sera appris (*ibid.*, 147).

3. Vers une approche d'enseignement des langues

J'ai utilisé certains éléments de l'œuvre de Lecoq, notamment la méthode de création des versions gestuelles de textes, décrite ci-dessus, afin d'adapter mon enseignement à la logique jousienne d'intussusception. Voici la structure d'une séquence-type proposée en classe.

Étape 1 : l'homme est agi par la réalité

Dans notre cas, le mot *réalité* ne se réfère pas au monde environnant mais au support textuel (conte traditionnel) qui est une représentation symbolique du monde, correspondant le mieux à la perception enfantine. Pour expliciter cette dernière assertion, tournons-nous à présent vers Kieran Egan, auteur de la théorie de l'éducation imaginative, qui associe un type particulier de conscience à chaque stade du développement cognitif. La conscience somatique caractérise la période pré-linguistique (de la naissance jusqu'à 2 ans environ). La conscience mythologique est propre aux enfants qui sont essentiellement des usagers oraux d'une langue dont la structure grammaticale se précise progressivement (de 2-3 ans jusqu'à 6-8 ans). La conscience romantique caractérise les enfants ou les (pré-) adolescents pour qui le maniement écrit de la langue devient une pratique familière. Ils découvrent les limites de la réalité et commencent à adopter la pensée rationnelle. La conscience philosophique, quant à elle, constitue la base de la pensée théorique et de l'organisation des connaissances dans des ensembles cohérents. Enfin, la conscience ironique met en question tous les schémas intellectuels établis, considère tout savoir comme une construction sociale ne possédant pas de validité absolue et n'accepte aucune généralisation. Au passage d'un type de conscience à un autre, le suivant n'évince pas le précédent mais s'y intègre. Lorsque le langage oral de l'enfant est suffisamment évolué pour permettre l'émergence de la conscience mythologique, celle somatique ne s'estompe pas complètement : elle en constitue les fondations. À tout stade du développement intellectuel de la personne, la langue porte « l'inévitable empreinte du corps » (Egan, 1997, 5). De la même manière, « la conscience mythologique devient un élément constitutif permanent des états cognitifs ultérieurs » (*ibid.*, 36). Egan propose de concevoir les programmes scolaires en

tenant compte du type de conscience dominant des élèves concernés. Le public visé par cette étude (enfants de 6 à 8 ans) se trouve majoritairement au stade de la conscience mythologique. Les contes constituent donc des supports particulièrement adaptés.

Dans le cadre de l'approche d'enseignement de langue présentée ici, l'enfant est agi par le conte¹. Ce dernier est d'abord (re)découvert en français. Des activités d'expression orale, écrite, picturale sont menées autour de la trame du conte de manière à ce que chaque élève se l'approprie.

Étape 2 : les actions reçues par l'homme sont rejouées pour devenir gestes

Lorsque j'ai pu vérifier que les élèves ont une compréhension commune du conte, je leur propose d'en créer, en groupes, des versions gestuelles. J'aménage l'emploi du temps de quelques journées consécutives pour que chaque groupe d'élèves puisse se réunir au calme afin de faire des essais, d'en discuter et de se mettre d'accord sur la version à présenter à la classe. J'accompagne les élèves dans ces tâches, sans intervenir, bien sûr, dans leurs choix gestuels, mais en les guidant sur le plan méthodologique, de façon à leur faire suivre le dispositif de la mise en gestes de textes, conçu par Lecoq.

Je filme les créations gestuelles de tous les groupes, lorsqu'ils en font la démonstration devant la classe. Quelques jours après, je présente les enregistrements vidéo aux élèves. Le visionnement de chaque production est suivi d'une discussion : je demande aux enfants ne faisant pas partie du groupe d'auteurs de la version concernée, de relever les gestes qui leur semblent particulièrement réussis (clairs, précis, simples à réaliser) et qu'ils souhaiteraient garder dans une version commune. Cette dernière me servira de base pour adapter le texte anglais ; elle sera également pratiquée par la classe pour apprendre celui-ci. Après avoir réalisé ce travail par rapport à toutes les productions visionnées, nous reprenons la liste de gestes retenus. C'est avec ces « matériaux de construction » que les élèves élaborent la version commune. Certains choix sont unanimes, d'autres, négociés. Cette version ne sera utilisée que pour l'apprentissage du texte : lorsque, à l'étape suivante, il s'agira de jouer le conte en anglais par groupes devant la classe, chacun pourra mettre son intervention en gestes selon son goût.

Étape 3 : passage progressif du geste global à celui laryngo-buccal

À ce stade, commence l'apprentissage du texte anglais, que j'ai pris soin d'adapter à la version gestuelle commune en préservant, dans la mesure du possible, l'authenticité des formules traditionnellement employées par les conteurs anglophones, et en veillant à établir une continuité lexico-grammaticale avec les textes étudiés antérieurement.

D'abord, sont introduits et pratiqués les éléments textuels correspondant aux gestes-clés : il s'agit des gestes récurrents², conditionnés par la structure répétitive des contes choisis. Ensuite, progressivement, sont mis en mots les gestes ponctuels ainsi que les noms des objets et des personnages. Après plusieurs répétitions, les groupes jouent l'histoire, cette fois-ci non seulement à l'aide du geste mais aussi de la parole, en anglais, devant la classe, chaque élève étant amené alternativement à interpréter un rôle et à être spectateur.

1 Le dispositif intègre la progression constituée de 5 contes : *The Enormous Turnip, The Gingerbread Man, Goldilocks and the Three Bears, Little Red Riding Hood, Jack and the Beanstalk*.

2 Par exemple, le geste de « pied de nez » réalisé par le Petit Bonhomme de Pain d'Épice chaque fois qu'il fuit les animaux qui tentent de l'attraper.

Enfin, chaque groupe est invité à créer une nouvelle histoire qui s'appuie sur la structure sémantique de celle de départ. Les personnages et les objets qu'ils manipulent sont modifiés au gré de l'imagination des enfants : à leur demande, je fournis le vocabulaire anglais nécessaire. Quant aux gestes-clés et aux actions qu'ils représentent, ils restent, dans la plupart des cas, inchangés. Cette activité permet d'élargir les champs lexico-sémantiques introduits par le texte d'origine. Ainsi, par exemple, dans les variations autour de *Goldilocks and the Three Bears* seront exploités différents noms d'animaux, d'objets (d'autres récipients que les bols, d'autres types de sièges que les chaises ...), éventuellement quelques synonymes des adjectifs *petit* et *grand*.

4. Mémoriser à l'aide du geste

Tout au long de l'année scolaire 2011-2012, au sein de la classe de CE1 de l'école Paul Bert, à Chaville (Hauts-de-Seine), que j'avais en charge en tant qu'enseignante et auprès de laquelle j'appliquais l'approche d'enseignement linguistique présentée dans cet article, j'ai recueilli un corpus constitué de très nombreux enregistrements vidéo des productions des élèves en anglais ainsi que de témoignages retraçant leur vécu de l'apprentissage de la langue. En étudiant ce corpus, je me suis intéressée au lien entre le geste et la mémoire : quel rôle le geste joue-t-il dans la mémorisation des éléments linguistiques étudiés par les élèves ?

Voici les stratégies fréquemment utilisées, identifiées dans le cadre de l'analyse des productions.

- 1) Le geste peut remplir la fonction de **déclencheur mnésique**. Par exemple, une élève qui peine à retrouver l'énoncé « *I can hop !* » lorsqu'elle interprète le texte modifié du conte *Jack and the Beanstalk*, effectue le geste de sauter à plusieurs reprises, ce qui l'aide à restituer la phrase en question.
- 2) **Le geste, corporel ou manuel**, est souvent éliminé quand la mémoire du matériau linguistique est solide. En revanche, si elle est encore hésitante, la mise en geste peut être très détaillée, minutieuse. Ainsi, une enfant qui éprouve des difficultés à restituer le monologue de *Firelocks*, le personnage du conte créé par son groupe sur la base sémantique de *Goldilocks and the Three Bears*, produit une gestuelle descriptive à la place de celle indicative retenue pour la version commune de la classe. Si dans cette dernière, il s'agit de pointer l'emplacement imaginaire de l'objet qualifié en prononçant, par exemple, « *a big bowl* », l'élève concernée fait figurer les assiettes (*plates*) qui remplacent les bols (*bowls*) dans le texte modifié qu'elle interprète, en dessinant trois cercles dont le diamètre diminue au fur et à mesure, ce qui l'aide à retrouver les adjectifs de taille dans les enchaînements « *a big / medium / small plate* ».
- 3) Pour mieux mesurer **le rôle mnésique du geste**, j'ai filmé les productions en demandant aux élèves de jouer sans accessoires (objets, images utilisés pendant la phase d'apprentissage). Pour retrouver certains énoncés, plusieurs enfants ont eu recours à une gestuelle locative abondante. Pour illustrer ce procédé, je reprendrai l'exemple des objets appartenant aux ours, que Boucle d'Or examine après avoir pénétré dans leur maison. Au cours de la période de l'apprentissage du texte, nous avons parfois utilisé une série d'images représentant trois bols, trois chaises et trois lits, que nous accrochions au tableau dans l'ordre. Pendant la représentation finale du conte devant la classe, une interprète du rôle de Boucle d'Or place sa main sur le

tableau, dans les endroits correspondant aux anciens emplacements des images, et l'y maintient, souvent en gardant les yeux fermés, jusqu'à ce qu'elle retrouve l'énoncé voulu.

- 4) **La gestuelle autocentrée** « qui comprend les gestes d'autocontact et les gestes de manipulation d'objets » (Colletta, 2004, 80) est fréquemment mise au service de la restitution linguistique : se balancer, s'appuyer avec force sur un objet, toucher une partie de son visage, ou encore soulever un poids imaginaire, telles sont les manifestations corporelles qui peuvent accompagner l'effort mnésique.
- 5) En traitant la question de la **mémoire linguistique**, on entend avant tout la dimension lexicale de la langue. Toutefois, il ne faut pas oublier celle **phonologique**. Des hochements de tête, des mouvements de genoux pliés ainsi que des mouvements manuels sont régulièrement associés aux segments accentués des phrases prononcées. Le schéma kinésique de certains gestes retenus par la classe dans la période d'apprentissage emprunte, dans les productions finales, le tracé intonatif ou accentuel des énoncés reliés. Par exemple, pour la question « *Where are you going ?* » que le loup pose au Petit Chaperon rouge, les élèves ont adopté, dans la version commune, le geste consistant à pointer avec les deux bras d'abord une direction puis une autre, à l'opposé, – allusion à un choix possible. Au cours des représentations finales, plusieurs interprètes du rôle de la fillette ont fait coïncider chacun des mouvements décrits avec les éléments accentués de la phrase – le premier avec le mot *where*, le second avec la première syllabe du mot *going*. Le geste a servi, dans ce cas, à la restitution du rythme et de l'accentuation de la phrase. Pour la demande « *Take the cakes for grandma* » que la mère du Petit Chaperon rouge adresse à sa fille, le geste retenu dans la version commune impliquait les bras tendus vers le (la) partenaire. Ce geste a été modifié par deux interprètes de la façon suivante : réaliser le mouvement directionnel convenu en lui faisant embrasser une trajectoire courbe dont le point le plus élevé correspond à l'élément sonore le plus aigu (*cakes*) et le point le plus bas à celui le plus grave (*grandma*) de la phrase. Ici, le geste s'est trouvé au service du maintien de l'intonation.

Il est intéressant de confronter ces observations à la parole des enfants : à ce qu'ils pensent eux-mêmes de leurs outils de mémorisation. Dans les entretiens, ils évoquent différentes stratégies dont le recours au geste. Voici quelques extraits de corpus.

« Les gestes m'aidaient quand j'oubliais les mots. Je faisais le geste plusieurs fois et le mot revenait. » Ce témoignage confirme la première observation qui met en évidence la possibilité d'un déclenchement mnésique par le biais du geste.

« Avant de m'endormir je récitais les histoires dans ma tête et quand il y avait des mots que je ne savais plus, j'imaginai tout ce qu'on faisait. C'était comme un film dans ma tête, alors je me souvenais. » Cette réflexion présente la même technique (geste comme déclencheur mnésique). Or, contrairement au témoignage précédent, l'élève n'effectue pas les gestes déclencheurs mais les imagine, les visualise mentalement.

En répondant à la question « Comment as-tu fait pour retenir les textes en anglais ? », certains élèves évoquent les gestes dont la réalisation leur a procuré du plaisir et les a aidés à mémoriser des énoncés associés :

« Moi j'aimais bien quand on sautait comme ça [montre]. *We did it !* »

« Et moi, ce geste, quand on tirait, on ne faisait pas juste ça [montre] mais vraiment comme ça, comme si c'était un vrai fil. *I pull the dog* ».

Ces deux élèves mentionnent et effectuent des gestes particulièrement expressifs qui affectent l'état émotionnel du locuteur-mimeur. L'émotion provoquée par le geste fait donc partie des moteurs du processus cognitif.

5. *Homo faber*

« Je ne sais pas comment dire... Les mots sont en moi. Parfois je n'arrive pas vraiment... J'avais du mal à retenir « *I'm here* » mais, une fois que je le savais, je me le disais souvent. Par exemple Goldilocks ne le dit pas mais je le pense quand elle vient. »

Cet extrait de corpus met en avant l'importance de l'incorporation du savoir linguistique et propose une ébauche de la définition de celui-ci : on sait vraiment lorsqu'on peut manipuler le matériau linguistique librement (ici nous assistons à une transposition lexicale d'un texte à un autre). Pour Jousse, « quand on possède un texte en soi, alors on peut, en fonction de ce texte, se poser des problèmes, mais des problèmes intelligents » (Jousse, [1974] 2008, 280). « Posséder un texte en soi » équivaut à l'expression de l'élève « les mots sont en moi » (extrait de corpus ci-dessus). La transposition lexicale opérée entre deux textes étudiés, dont témoigne l'élève-locutrice dans l'extrait de corpus examiné, est une solution créative à un « problème intelligent » d'analyse sémantique.

« Les histoires, on les a apprises en les faisant. »

Les élèves utilisent très souvent le verbe *faire* lorsqu'ils parlent de leurs productions en anglais. Faire, c'est plus que dire, réciter, c'est une expérience globale, impliquant l'acteur dans son intégrité. Pour Jousse, la définition de l'homme comme *homo sapiens* est partielle et réductrice. La sienne est celle de *homo faber* : « Si l'homme est un faiseur d'outils, il commence d'abord à se faire lui-même outil. [...] Nous sommes notre propre outil et les outils que nous allons créer ne seront que les prolongements de nos gestes » (*ibid.*, 210-211).

L'ambition de l'approche d'enseignement présentée consiste à rendre à l'enfant son statut de « faiseur d'outils », notamment d'outils mnésiques ; à le considérer comme « un être global [...] qui n'a pas d'un côté sa bouche et de l'autre son corps » (*ibid.*, 228) ; à lui permettre d'accéder à une langue nouvelle de manière à « faire corps » (Lecoq, 1997, 33) avec elle.

Bibliographie

- COLLETTA, Jean-Marc (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*, Bruxelles, Mardaga.
- EGAN, Kieran (1997), *The Educated Mind : How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, Chicago, The University of Chicago Press.
- JOUSSE, Marcel [1974] (2008), *L'Anthropologie du Geste*, Paris, Gallimard.
- JOUSSE, Marcel, [1978] (2008), *Le Parlant, la Parole et le Souffle*, Paris, Gallimard.
- KOSTKA, Philippe (2000), *Du mouvement au geste, le corps est langage*, <http://www.psychomotnet.fr> (page consultée le 1^{er} septembre 2013).
- LECOQ, Jacques (1997), *Le Corps Poétique*, Arles, Actes Sud.

Notice biographique

Diplômée de l'université nationale de Kiev (Ukraine) et de l'École supérieure d'interprétation et de traduction (Paris III), Marie Potapushkina-Delfosse a travaillé, pendant quelques années, auprès de diverses organisations internationales. En 2004, elle a changé de voie professionnelle en ayant opté pour l'enseignement. Depuis le début de sa carrière de professeur des écoles, elle s'intéresse tout particulièrement à l'enseignement/apprentissage des langues. Ce champ pratique est progressivement devenu un objet de recherche : elle poursuit actuellement ses études, dans le cadre d'un doctorat en Sciences du langage, à l'Université du Maine.