



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας  
Τομέας Γαλλικής Γλώσσας-Γλωσσολογίας



UFR DE LETTRES, LANGUES ET  
SCIENCES HUMAINES

Laboratoires d'appui : CRILA et CERIEC

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2

«Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη:  
εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα  
των σχολικών πληθυσμών»

2017

Master 2 PROELE FRANCO-HELLÉNIQUE

*Enseignants de langue en Europe :  
formation à la diversité linguistique et culturelle*

## *L'enseignement des langues étrangères dans les écoles Steiner*

Mémoire soutenu par  
**Panagiota ARNAOUTI**

*Sous la direction de :*

**Mme Marie-Christine Anastassiadi, Professeure adjointe**

*Membres du jury :*

**Mme Delphine Guédat-Bittighoffer, Maître de conférences**

**Mme Rea Delveroudi, Professeure**

Athènes

Septembre 2017

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ-ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

UNIVERSITÉ D'ANGERS  
UFR DE LETTRES, LANGUES ET  
SCIENCES HUMAINES

Laboratoires d'appui : CRILA et CERIEC

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2

«Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη:  
εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα  
των σχολικών πληθυσμών»

∞∞∞

**Master 2 PROELE FRANCO-HELLÉNIQUE**

*Enseignants de langue en Europe :  
formation à la diversité linguistique et culturelle*

## *L'enseignement des langues étrangères dans les écoles Steiner*

Mémoire soutenu par  
**Panagiota ARNAOUTI**

*Sous la direction de :*

**Mme Marie-Christine Anastassiadi, Professeure adjointe**

*Membres du jury :*

**Mme Delphine Guédât-Bittighoffer, Maître de conférences**

**Mme Rea Delveroudi, Professeure**

Athènes

Septembre 2017

*À ma mère*  
*pour son amour inconditionnel*

## Remerciements

À Mme **Marie-Christine Anastassiadi**, Directrice de ce mémoire, pour ses précieux conseils et son idée de profiter de mon séjour en Géorgie et de l'école Steiner à Tbilissi.

Mes sincères remerciements à Mme **Delphine Guédat-Bittighoffer** pour sa bienveillance, son encouragement et ses efforts persistants visant à avoir accès aux écoles Steiner en France.

Je tiens également à remercier mes formateurs à Waldorf Hellas : M. **Michalis Tzigotides**, qui m'a aidé à aborder un nouveau monde éducatif à travers son sourire pur, regard sincère et sa sagesse et Mme **Sophia Rizou** pour son énergie inspirante et conseils pratiques.

Tous les **éducateurs** et **apprenants** en France, Géorgie, Grèce et Allemagne pour leur accueil cordial.

À mes **parents**, pour être toujours présents et pleins d'amour et pour leur insistance à apprendre cette deuxième langue étrangère pendant mon enfance.

À ma sœur, **Maria**, à **Vassilis** et à notre petite **Evelina** pour leurs images et mots encourageants, apportant de grande joie pendant les moments difficiles de ce parcours.

Finalement, à **Stephanos**, pour son encouragement à reprendre des études supérieures et pour ses conseils tout au long de cette année.

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από την παράγραφο V. του Εσωτερικού Κανονισμού του Κοινού Ελληνογαλλικού ΠΜΣ, δηλώνω ότι το κείμενο της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής.

Η δηλούσα

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Panagiotia Arnaouti', written in a cursive style.

Παναγιώτα Αρναούτη

Αθήνα, 13 Σεπτεμβρίου 2017

**Engagement de non plagiat**

Je, soussignée Panagiota Arnaouti

déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Panagiota Arnaouti', written in a cursive style.

Athènes, le 13 septembre 2017

## Περίληψη

Το σημείο εκκίνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας βρίσκεται στην παρατήρηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας των τελευταίων δεκαετιών και συγκεκριμένα της παιδαγωγικής που εμπνεύστηκε ο φιλόσοφος Rudolf Steiner. Η αξιοσημείωτη αύξηση των σχολείων της παιδαγωγικής αυτής παγκοσμίως μας ώθησε να εξετάσουμε τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών σε αυτά, σε μια προσπάθεια να ανακαλύψουμε τους λόγους της δημοτικότητάς τους, εντοπίζοντας τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών και αναλύοντας την παραγματικότητα των μαθημάτων που παρακολούθησαμε σε σχολεία Steiner στη Γαλλία, Γεωργία, Ελλάδα και Γερμανία. Το πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζει τις θεωρητικές αρχές που προκύπτουν από την εκπαιδευτική φιλοσοφία του εμπνευστή της παιδαγωγικής. Το δεύτερο μέρος δεσμεύεται να παρουσιάσει όλες τις παραμέτρους της έρευνας καθώς και τα αποτελέσματά της. Το τρίτο μέρος είναι αφιερωμένο στις διαπιστώσεις καθώς και στην ερμηνεία τους.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Rudolf Steiner, ξένες γλώσσες, παιδαγωγική, σχολείο Steiner, προοδευτική εκπαίδευση, αναπαραστάσεις, παρατήρηση τάξης*

## Résumé

Le présent mémoire trouve son point de départ dans l'observation de la réalité éducative au cours des dernières décennies et particulièrement de la pédagogie inspirée par le philosophe Rudolf Steiner. L'augmentation remarquable des écoles de cette pédagogie globalement nous amène à porter un regard critique sur l'enseignement des langues étrangères, en tentant de révéler les raisons de leur popularité, de déceler les représentations des enseignants et d'analyser la réalité des cours observés dans des écoles Steiner en France, en Géorgie, en Allemagne et en Grèce. La première partie de ce mémoire met en évidence les principes théoriques qui découlent de la philosophie éducative de l'instigateur de la pédagogie. La deuxième s'attache à présenter toutes les modalités de notre recherche ainsi que ses résultats. La troisième partie est consacrée aux constatations et à leur interprétation.

**Mots-clés :** *Rudolf Steiner, langues étrangères, pédagogie, école Steiner, enseignement, éducation nouvelle, représentations, observation de classe*

**Abstract**

The starting point of the present master thesis is the observation of the educational reality of the last decades and particularly of the pedagogy inspired by the philosopher Rudolf Steiner. The remarkable global increase in schools of this pedagogy has been the reason of our focusing on the teaching of foreign languages, by the means of tracing teachers' representations and analysing the reality of the lessons observed in schools in France, Georgia, Germany and Greece. In the first part of this work, the theoretical principles that stem from the educational philosophy of the instigator of the pedagogy are highlighted. The second part presents all the modalities of our research as well as its results. The third part is devoted to findings and their interpretation.

**Keywords :** *Rudolf Steiner, foreign languages, pedagogy, Steiner school, teaching, progressive education, representations, classroom observation*

## Table des matières

Introduction	13
Problématique	14
Etat de la question	15
Plan du mémoire	16
Partie 1 - Fondements théoriques	17
1.1 Rudolf Steiner	17
1.1.1 La vie de l'instigateur	17
1.1.2 Anthroposophie	19
1.2 Les écoles Waldorf/Steiner	20
1.2.1 La fondation de la première école	20
1.2.2 Idées sur la pédagogie	21
1.3 L'organisation d'une école Steiner	26
1.3.1 Organisation et caractéristiques structurelles	26
1.3.2 Le cursus	28
1.4 Les langues étrangères	29
1.4.1 Enseigner selon l'âge de l'élève	29
1.4.2 Objectifs, méthodes, matériaux	31
1.4.3 L'enseignant des langues étrangères	33
1.4.4 Apprendre à écrire et à lire	34
1.4.5 La langue maternelle	36
1.4.6 Enseigner la grammaire	37
1.4.7 Art, rythme et la nature	40
1.5 Les écoles Steiner actuellement	41
1.6 La naissance d'une école Steiner en Grèce	44

	10
Partie 2 – Recherche	48
2.1    Méthodologie	48
2.1.1 Objectifs et hypothèses de la recherche	48
2.1.2 Type d’analyse	49
2.1.3 Outils de la recherche	49
2.1.4 Etapes suivies	56
2.2    L’identité de la recherche	56
2.2.1 Les conditions et circonstances du déroulement	57
2.2.2 Public-échantillon	57
2.2.3 Contexte didactique	60
2.2.4 Difficultés et contraintes rencontrées	61
2.3    Résultats	62
2.3.1 Observations de classe	63
2.3.2 Entretiens	71
Partie 3 – Bilan et analyse des résultats	81
3.1    Constatations et interprétation	81
3.1.1 Le rôle des enseignants	81
3.1.2 La langue étrangère dans le cursus scolaire	85
3.1.3 Enseigner la langue étrangère	85
3.1.4 La réponse de la part de l’élève	94
3.2    Vérification des hypothèses	96
Conclusion	97
Bibliographie	99
Annexes	107
Annexe 1 : Grille d’observation A	108
Annexe 2 : Grille d’observation B	112
Annexe 3 : Grille d’observation C	116

Annexe 4 : Grille d'observation D	120
Annexe 5 : Grille d'observation E	124
Annexe 6 : Grille d'observation F	127
Annexe 7 : Entretien A	131
Annexe 8 : Entretien B	140
Annexe 9 : Entretien C	146
Annexe 10 : Entretien D	152
Annexe 11 : Entretien E	155
Annexe 12 : Entretien F	161
Annexe 13 : Photographies, Ecole Steiner de la Mhotte, France	163
Annexe 14 : Photographies, Ecole Steiner de Tbilissi, Géorgie	164
Annexe 15 : Photographies, Trianemi, Ecole Steiner d'Athènes, Grèce	165

*« L'important est de développer notre enseignement sur la base de ce genre de pensée. La connaissance de l'être humain ne peut être acquise à moins que l'amour pour l'humanité-dans ce cas, l'amour pour un enfant-devient le moteur de nos efforts. »*

Rudolf Steiner, 1924

## Introduction

Les changements sociaux successifs ainsi que les innovations scientifiques au cours des derniers siècles ont contribué à une évolution radicale des idées sur la pédagogie. Les approches et méthodes d'enseignement ont varié considérablement pendant cette période et ont « un certain nombre de répercussions importantes en didactique des langues étrangères : une redéfinition du rôle de l'apprenant et de sa relation sociopédagogique avec l'enseignant » (Cuq, 2003 : 21).

L'émergence de l'Education nouvelle trouve son point de départ aux ambitions des courants formulés par des pédagogues dans notre contexte occidental. Influencée par de grands pédagogues et philosophes comme Rousseau, Pestalozzi, Comenius, les systèmes pédagogiques modernes montrent une valorisation et une idéalisation de l'axiome qui met l'élève au centre de l'éducation, reconnaissent les avantages de la personne humaine et refusent « du même coup toutes les limites imposées par la définition, primitive celle-là, du mineur d'âge » (Ohayon, Otawi et Savoyé, 2007 : 40). En 1905, Claparède affirme l'important de « placer le centre de gravité pas dans le programme ou dans le manuel, mais dans l'enfant lui-même » et Freinet déclare en 1929 qu'« il faut partir des enfants et fonder toute notre pédagogie sur ses besoins et sa mentalité » (*ibid.* : 29-30). Cet axiome principal donne à ces systèmes éducatifs un caractère particulier très libéral.

Le présent mémoire s'attache à investiguer une expression de l'Education nouvelle, formulée par le philosophe et pédagogue Rudolf Steiner au début du siècle dernier. Nous examinerons comment ses principes sont appliqués dans la classe de langue aux contextes pédagogiques différents, leur rapport avec les approches pédagogiques actuelles dans le domaine des langues ainsi qu'avec les systèmes éducatifs non steineriens.

La conception de cette recherche trouve son point de départ à mes études au Département de langue et littérature anglaises de l'Université d'Athènes et l'expérience subséquent d'enseigner l'anglais comme langue étrangère pendant plus

d'une dizaine d'années en Grèce et aux pays différents d'Europe et d'Asie. Depuis les premières années de ma vie professionnelle, j'étais attirée par la dimension affective et les techniques d'enseignement de l'Education nouvelle qui visent au bien-être physique et psychique des élèves et où l'éducation artistique occupe une place importante du curriculum. Ça fait presque cinq ans que la rencontre avec une jeune étudiante qui avait passé toute sa vie scolaire dans une école Steiner en Allemagne a suscité mon intérêt pour les écoles de la pédagogie Waldorf-Steiner. Cette rencontre a été suivie par beaucoup de lectures personnelles sur Steiner, visites aux écoles et éventuellement, mon inscription à la formation des enseignants Steiner qui dure trois années.

Dans le cadre de mon Master 2 « Enseignants de langues en Europe : formation à la diversité linguistique et culturelle des publics scolaires » à l'Université d'Athènes en Grèce et l'Université d'Angers en France, j'ai décidé de m'engager dans la recherche des éléments qui surviennent de l'application des fondements théoriques de la pédagogie steinerienne dans des établissements en France, Géorgie, Grèce et Allemagne.

### ***Problématique***

Inscrite dans les domaines de pédagogie et sociologie, cette recherche vise à l'observation de la réalité pédagogique en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères par les élèves de 6 à 15 ans dans les écoles Steiner. Comme le dit Houssaye, « les écoles Steiner ainsi que leurs jardins d'enfants se targuent d'un succès qui va en grandissant dans le monde entier. Lors des deux dernières décennies, elles ont quitté la marginalité pour se retrouver à la tête du mouvement international en faveur d'une Education nouvelle » (Houssaye, 2013 : 282).

Nous nous demandons cependant si les principes initiaux de Rudolf Steiner sont actuellement appliqués dans les écoles de cette pédagogie et quels sont les éléments qui les rendent populaires dans le contexte éducatif actuel. Plus précisément, nous nous posons une question fondamentale : Comment se fait-il que les principes de la pédagogie de Rudolf Steiner, appelée également pédagogie Waldorf pour des raisons

que nous analyserons plus bas, qui datent du début du 20<sup>e</sup> siècle soient toujours très populaires actuellement et que la fondation des écoles basées sur ces principes aille globalement en augmentant ?

Dans une tentative de circonscrire des paramètres principaux de cette étude, nous traitons aussi les questions suivantes :

- Quels sont les objectifs et les démarches des enseignants de langues dans les écoles Steiner ?
- Est-ce que les écoles Steiner approchent la langue étrangère de façon différenciée et est-ce qu'elles partagent des caractéristiques communes avec les approches des langues contemporaines ?

Ces questions de départ nous serviront de base pour expliciter les notions et concepts théoriques en liaison avec l'enseignement des langues étrangères à un public scolaire dans les établissements déjà mentionnés. Elles nous serviront également à l'organisation de notre recherche parce qu'ils constitueront les piliers pour la construction de nos hypothèses de recherche dans la deuxième partie de ce mémoire.

### ***Etat de la question***

Après avoir formulé notre problématique, il nous semble nécessaire de considérer dans ce chapitre d'autres chercheurs dont les résultats nous inspirent à procéder à une nouvelle recherche.

Depuis la fondation de la première école Steiner en 1919 en Allemagne, plusieurs recherches ont été conduites sur ce mouvement pédagogique et particulièrement sur l'application des principes steineriens dans la classe de langue. À titre indicatif, la recherche de Kellerova (2013), portant sur la méthodologie des langues étrangères en classes 6 à 9 des écoles Steiner en République tchèque, a identifié les caractéristiques particulières de cette approche ainsi que les éléments qui la différencient ou la rendent similaire aux approches pédagogiques contemporaines.

Cependant, la recherche sur la pédagogie steinerienne demeure un champ qui n'est pas exploré en Grèce. Probablement à cause de l'effet qu'une école Steiner de niveau primaire ou secondaire n'est pas encore fondée en Grèce, la présente étude constitue la première recherche grecque conduite sur l'éducation Waldorf.

### ***Plan du mémoire***

Après avoir éclairé le sujet, nous pouvons maintenant faire le point sur l'organisation de notre travail qui consiste en trois parties majeures.

Dans la première partie, nous éluciderons les concepts et les notions que nous considérons fondamentaux pour la préparation et l'analyse de notre recherche. Nous présenterons la vie et les influences de Rudolf Steiner, ses théories primordiales sur la pédagogie en général ainsi que sur l'enseignement des langues étrangères en particulier. De plus, nous examinerons la fondation de la première école Steiner et le cursus d'une école de cette approche pédagogique. Finalement, nous parlerons de la place des écoles Waldorf dans le contexte éducatif global actuellement et de la naissance de la première école Steiner en Grèce.

Pour ce qui est de la deuxième partie, nous allons faire le point sur les démarches auxquelles nous avons eu recours pour préparer et réaliser notre recherche. Nous présenterons de façon précise et détaillée les hypothèses qui sont fondées sur notre problématique et questions de départ. En outre, les circonstances du déroulement, les difficultés et contraintes rencontrées, le contexte didactique, le public et l'échantillon de la recherche seront analysés dans cette partie de notre travail.

La troisième partie de ce mémoire sera consacrée à la synthèse et interprétation de nos résultats de recherche. Nous confirmerons ou infirmerons les hypothèses de la recherche et nous répondrons à la question de départ. Finalement, nous considérerons réflexivement la totalité du travail effectué.

## Partie 1 - Fondements théoriques

### 1.1 *Rudolf Steiner*

#### 1.1.1 La vie de l'instigateur

Le point de départ du parcours de cette recherche se trouve certainement à son instigateur, le philosophe et pédagogue Rudolf Steiner, né de parents autrichiens en février 1861, à Kraljevec en Croatie. Le travail de son père comme employé des chemins de fer a contraint la famille à se déplacer assez souvent. Comme le dit Steiner, ce travail a constitué pour son père simplement une question de devoir : il n'avait aucun amour pour cela (Steiner, 1928 : 3). Cependant, grandir là où le chemin de fer était constamment le centre de l'attention, a eu un impact immense sur la vie du philosophe :

Car j'avais un intérêt très profond d'un caractère mécanique dans tout ce qui me concernait; et je sais comment cet intérêt tendait constamment à éclipser dans mon âme enfantine les affections qui allaient à cette nature tendre et encore puissante dans laquelle le train de chemin de fer, en dépit d'être soumis à ce mécanisme, doit toujours disparaître au loin. <sup>1</sup>

L'église était également un facteur d'influence majeure. Steiner décrit la proximité de l'église comme un aspect de signification profonde dans sa jeunesse, malgré l'effet que sa famille n'encourageait pas cette relation étroite. Son père en particulier, considéré comme « libre penseur », n'est jamais entré dans l'église avec laquelle son fils était attaché fortement.

Pendant son enfance, Rudolf Steiner a montré une individualité considérable. Son père a insisté qu'il devait apprendre à lire et à écrire précocement ; il a été envoyé à l'école du village mais comme plus tard dans sa vie scolaire, la plupart des enseignants n'ont pas pu attirer son attention.

---

<sup>1</sup>Steiner, 1928 : 3, c'est nous qui traduisons

Pourtant, plus tard, à la suite de son bon rendement scolaire, il lui a été proposé dès l'âge de quinze ans d'enseigner à des élèves du même niveau ou d'un niveau inférieur. Il a ainsi contribué au revenu familial et cette expérience s'est avérée indispensable pour sa vie plus tard : s'entraîner à offrir aux autres ce qui lui a été offert dans un état d'esprit totalement différent de ce qu'il avait vécu dans la classe jusqu'à ce moment là. Il a également appris à se préoccuper de la pédagogie pratique et à envisager les difficultés du développement des esprits humains à travers ses élèves (*ibid.* : 28).

Ses lectures d'adolescence se focalisaient principalement sur la philosophie. Quand l'heure de choisir une vocation pour l'avenir a été arrivée, il a décidé d'étudier dans le but d'enseigner à Realschule, un type d'école secondaire. Il a conséquemment fait des études pendant quatre années en mathématiques, chimie et histoire naturelle à l'Université technique de Vienne. Parallèlement, il a ressenti le besoin à cette époque de chercher la vérité dans la philosophie. Comme il le dit « j'étais convaincu que je ne trouverais aucune relation entre les sujets de mes études et moi-même à moins que je ne puisse placer sous eux un fondement solide de philosophie » (*ibid.* : 39).

De 1884 à 1890, afin de gagner sa vie, il a été employé par une famille bourgeoise de Vienne dans le but d'éduquer ses quatre garçons, dont l'un handicapé, souffrant d'hydrocéphalie et considéré subnormal dans son développement physique et mental. Pendant cette période, le petit garçon a eu un progrès admirable, a complété ses études et est devenu médecin. Steiner rapporte que cette expérience était révélatrice mais pas anodine pour lui. Il a essayé de réveiller les capacités physiques et mentales qui sommeillaient chez le jeune garçon, d'explorer la notion de l'économie pendant l'instruction et d'inculquer le maximum dans le minimum de temps, un processus qui exigeait parfois beaucoup d'heures de préparation. Cette pratique éducative s'est avérée une source des connaissances pour l'enseignant stagiaire :

Par la méthode d'instruction que je devais appliquer, j'ai mis en évidence l'association entre le mental-spirituel et le corps dans l'homme. Ensuite, j'ai continué mon véritable parcours en physiologie et en psychologie. Je me suis rendu compte que

l'enseignement doit devenir un art qui a ses fondements dans une véritable compréhension de l'homme.<sup>2</sup>

Peu après, Rudolf Steiner a découvert les études scientifiques de Wolfgang Von Goethe et a trouvé chez lui une personnalité qui pouvait combiner des éléments spirituels, en plaçant l'homme en référence à la nature et la connaissance de la nature dans la totalité des réalisations humaines (*ibid.* : 77). Les premières œuvres ainsi que l'œuvre principale, la *Philosophie de la Liberté*, de Rudolf Steiner ont été écrites pendant cette période et ont été profondément influencées par Goethe. C'était à cette époque que le philosophe s'est opposé aux théories de Kant et a défendu « une métaphysique inductive selon laquelle l'être humain, par le biais d'une introspection psychique, peut saisir les lois cosmiques et gagner une liberté intérieure lui permettant d'avoir une action éthique » (Houssaye, 2013 : 266). Eventuellement, grâce à son étude *Verité et science*, en 1891, il a été « reçu docteur en philosophie à l'Université de Rostock (Allemagne) » (*ibid.* : 267).

En 1897, il s'est déplacé à Berlin. En étant que membre actif de la Société Théosophique, un mouvement de renouveau spirituel, Steiner a déployé « désormais une intense activité de conférencier et de voyageur : plus de six mille conférences sténographiées, et environ trente monographies, en fournissent un témoignage impressionnant » (*ibid.*). Cependant, son profond désaccord avec Annie Besant, représentante Théosophique nationale, a provoqué sa séparation d'elle et la fondation en 1912 de la société Anthroposophique.

### **1.1.2 Anthroposophie**

Selon Ullrich (*ibid.*: 270), Steiner a conçu l'Anthroposophie comme une méthode pour guider « le spirituel en l'être humain vers le spirituel dans l'univers ». Les deux principes fondamentaux de ses théories s'appuyaient premièrement sur l'existence d'un monde qui n'est pas accessible aux sens et à la pensée et auquel l'homme peut avoir accès seulement s'il développe ses capacités potentielles. En deuxième lieu, il pensait que tout le monde peut parvenir aux mondes supérieurs s'il exerce par la

---

<sup>2</sup>Steiner, 1928 : 71, c'est nous qui traduisons

méditation son « organe de connaissance ». Ce monde supérieur est fondé sur les lois du Karma et de la réincarnation aussi bien que sur la connexité entre le macro et le microcosme. L'homme et l'univers ont les mêmes origines spirituelles et chaque réincarnation signifie un effort d'élévation spirituelle.

Pour lui, il y a quatre figures de forces cosmiques qui composent la nature de l'être humaine. Comme l'écrit Ullrich (*ibid.* : 272), il s'agit des éléments suivants :

Le corps physique et seule visible, lieu des lois mécaniques du règne minéral; ensuite, le corps vital caché, éthéré, où opèrent les forces de croissance et de reproduction à l'instar du règne animal et végétal ; troisièmement le corps occulte astral ou corps sensoriel, porteur des forces psychiques animales, des pulsions, des désirs, des passions ; et enfin le Moi de la réincarnation, qui ennoblit et purifie les autres corps.

L'existence de ces quatre corps constitue un des piliers de l'Anthroposophie et de la philosophie de Rudolf Steiner appliquée aussi à sa pédagogie.

## **1.2 Les écoles Waldorf/Steiner**

### **1.2.1 La fondation de la première école**

Rudolf Steiner a élaboré ses idées sur l'éducation pendant les années 1906 et 1909. Ses principes, qui font partie de l'Education Nouvelle, se différencient des idées de Dewey et Montessori qui s'appuient sur la psychologie naissante de l'enfant. Rudolf Steiner fait appel à ses idées de nature anthropologique et cosmique spirituelle pour construire sa philosophie éducative. Le but de sa pédagogie est « d'approfondir l'incarnation et harmoniser le développement de l'être spirituel dans son corps déterminé par le Karma et marqué génétiquement et psychiquement » (*ibid.*) puisque ce que nous considérons souvent au hasard est dans la plupart des cas « un entrelacs de 'dette' non payée et des relations vécues dans les vies antérieures ». De plus, il note que le rôle de l'éducation est d'équilibrer en harmonie les vocations de l'enfant que l'éducateur doit faire remarquer. En général, comme nous le verrons plus tard,

l'éducateur est considéré comme un artiste qui met en œuvre toutes ses capacités au service de l'élève.

Bien que Steiner ait donné sa première conférence sur la pédagogie en 1907 en Prague, la première école fondée sur ses principes a été inaugurée le 7 septembre 1919. Pendant une conférence aux ouvriers de l'usine de cigarettes Waldorf-Astoria à Stuttgart, il a parlé extensivement de la nécessité d'un système éducatif de 12 ans. Emil Molt, le propriétaire de l'usine qui avait été autrefois son élève, a demandé à son pédagogue autodidacte d'établir une école pour ses employés ; ce sera lui qui financera le projet (Kellerova, 2013 :10).

*L'Ecole libre Waldorf* était une école de premier et de deuxième degré mixte qui a accueilli 256 élèves principalement des familles de cette usine de cigarettes. Rudolf Steiner a choisi les enseignants et a préparé un cours afin d'assister leur formation. L'école visait à une éducation de douze années indépendamment du statut social, qui encourageait la coéducation et en ce qui concerne les langues étrangères, introduisait deux langues dès la première classe. Cela a constitué une idée assez révolutionnaire car à l'époque, l'apprentissage des langues étrangères demeurait un privilège des enfants des familles plus aisées.

### **1.2.2 Idées sur la pédagogie**

Avant de progresser avec l'analyse du cursus d'une école Steiner, il nous paraît pertinent d'approfondir les idées que Rudolf Steiner a mis en place afin d'établir son système pédagogique différencié.

#### **1.2.2.1 L'évolution de l'enfant de point de vue anthroposophique**

Steiner conçoit l'éducation comme un effort continu de découvrir la nature cachée de l'homme afin de « connaître l'essence de l'homme en devenir » (Houssaye, 2013 : 273). Il distingue la vie de l'enfant en trois septénaires, chacun ayant des caractéristiques particulières.

Il soutient que les premiers sept ans dans la vie de l'enfant sont caractérisés par un accent sur le corps physique et un déploiement progressif des forces qui se trouvent dedans lui. Pendant la septième année, la structure principale de son organisme achevée et toutes ces forces « éthérées de croissance » sont métamorphosées en forces d'apprentissage : l'enfant est alors prêt à entrer à l'école. Pendant le deuxième septénaire, les forces astrales qui ont été cachées auparavant, se sont libérées pendant l'adolescence ; les sentiments, pulsions et passions amplifiés de cette période « donnent naissance aux aptitudes de la pensée conceptuelle et du jugement » (*ibid.* : 274). Ces forces serviront à la naissance du Moi à la fin du dernier septénaire. Le processus d'incarnation, de grande importance dans les œuvres de Steiner, est étroitement lié au développement de l'éduqué : « au cours de cette évolution descendante, un Moi spirituel éternel s'empare de son niveau corps et le façonne de part en part » (*ibid.*). Ce n'est que vers la fin du troisième septénaire que le Moi s'installe dans son ensemble et le processus de spiritualisation peut désormais commencer.

La personnalité de l'élève joue également un rôle primordial dans la pédagogie steinerienne. Le philosophe s'appuie sur la théorie des quatre tempéraments, formulé pendant l'antiquité et distingue quatre types de personnalité : mélancolique, flegmatique, sanguin et colérique. La prévalence d'une des quatre forces cosmiques (physiques, éthérées, astrales et spirituelles) pendant l'incarnation aboutit à la constitution de chacun de ces tempéraments qui, comme le dit Kellerova (2013 : 17) demeure interchangeable pendant la vie de l'homme. Ainsi, pour Steiner « l'éducation a, par conséquent, comme tâche importante d'équilibrer harmonieusement les tendances unilatérales du caractère » (Houssaye, 2013 : 275).

L'observation de l'élève par l'enseignant est dans ces conditions de grande importance. Pendant les premières sept années, l'éducateur doit se focaliser sur le développement de la volonté de l'enfant. À partir de sept ans, lorsque les forces éthériques commencent à se déployer, l'enseignant doit aider l'élève à développer son attention, de bonnes habitudes et tirer profit de sa mémoire. Les questions constantes doivent être évitées pour que l'apprenant développe une vie intérieure riche. Les récits constituent une partie indispensable de la vie scolaire de cette septénaire et les symboles, contes et mythologies sont utilisés afin :

D'éveiller chez l'enfant les forces d'âme les plus profondes. [...] Si possible, peu de doctrine. [...] Décrire le monde vaut mieux qu'enseigner les règles et des lois. À cet âge-là, il ne faut pas développer le jugement ou les considérations personnels : l'enfant n'est pas mûr pour cela (*ibid.* : 296).

De plus, l'éduqué doit « s'exercer » et faire répéter incessamment pour que les habitudes soient implantées.

Pendant le troisième septénaire, le rôle de l'enseignant doit changer progressivement : il « doit peu à peu se retirer en tant que modèle, pour devenir le serviteur de l'enfant » (*ibid.* : 296) mais en même temps, travailler avec ardeur pendant cette période de puberté. Il faut favoriser la formation du propre jugement de la part de l'élève, en lui donnant en premier lieu le bon exemple, en inspirant la confiance plus tard et finalement, en se retirant devant la sagesse d'un être qui a maintenant grandi. Steiner met l'accent sur les efforts physiques du corps pendant cette période ainsi que sur le développement des qualités artistiques : « Si l'on réussit à éveiller chez l'enfant le sens de l'esthétique et de la grâce, cela se répercute sur le corps astral et donne lieu à un jugement esthétique normal et harmonieux » (*ibid.* : 298). L'éducateur doit rendre ses connaissances pédagogiques plus profondes et spiritualisées et reconnaître leur utilité par les applications de la vie pratique.

En résumé, le rôle de l'enseignant pendant les trois premiers septénaires de chaque être humaine est de le guider vers la découverte de ses forces cosmiques cachées afin de faciliter son évolution. Comme le dit Steiner « Quand l'être humain entre dans la vie, il est évidemment loin d'être achevé. Le devoir de l'éducateur consiste à l'élever à la culture et on ne peut y parvenir qu'à partir d'un sentiment de fraternité d'où découle le sens de la fraternité » (*ibid.* : 300).

### **1.2.2.2 La méthode phénoménologique**

Rudolf Steiner, profondément imprégné des œuvres de Goethe, a adopté ses idées sur l'épistémologie, la théorie de la connaissance et a dédié son premier texte en 1886 au

sujet de la relation entre les idées et les objets selon l'optique goethéen (Kellerova, 2013 : 18).

Les deux philosophes pensaient qu'il n'est pas possible de séparer la pure perception sensorielle de l'idée qui l'accompagne. Ils se sont opposés aux affirmations de la science cartésienne : il n'y a pas d'expériences objectives de ce monde. C'est avec l'expérience personnelle que tout commence et afin d'arriver à juger efficacement, l'homme doit s'appuyer premièrement sur ses propres sensations, émotions et sentiments avec la capacité de perception et d'attention.

Cette perspective différenciée a eu certainement des influences sur la pédagogie steinerienne. Comme le dit Templeton :

Les jeunes doivent apprendre que leurs propres connaissances et leurs observations, si elles sont formées correctement, tiennent également le type de validité sur lequel repose toute connaissance. Cela signifie que, à l'école, le processus par lequel une loi de la nature est découverte est au moins aussi important que la loi elle-même (2007 : 166, c'est nous qui traduisons).

C'est cette méthode épistémologique et approche inductive que Steiner a demandé aux enseignants de la première école d'utiliser afin d'aider leurs élèves à découvrir les connaissances déjà cachées chez eux.

Selon Kellerova (2013 : 18), la méthode consiste en trois étapes pratiques : premièrement, la perception, pendant laquelle l'éducateur aide les apprenants à avoir accès au sujet d'observation en utilisant de descriptions, images, sentiments et les intérêts des élèves. Des formules prêtes et des théories ne sont pas offertes aux élèves. En deuxième lieu, la phase d'expérimentation pure poursuit ; le phénomène peut être décrit par l'enseignant mais pas expliqué. La phase finale, qui découle des deux précédentes, est celle de la réflexion. Les élèves sont conduits graduellement aux généralisations et à la découverte de formules, structures et lois. Ils planifient, prennent des notes et font d'associations avec la vie naturelle, quotidienne et le

monde. Ainsi les élèves apprennent à arriver à la connaissance en utilisant leurs propres moyens, en observant et investiguant la réalité attentivement.

### **1.2.2.3 L'éducateur comme artiste**

Comme nous l'avons déjà indiqué, le rôle de l'enseignant est crucial dans une école de la pédagogie que nous examinons. Rudolf Steiner rêvait d'écoles avec des éducateurs-artistes, qui prendraient la responsabilité de ce qu'ils enseignent.

Chaque enseignant doit être capable de gérer des activités de types diverses, comme la peinture, l'art théâtral, chanter, jouer aux instruments musicaux, danser. Cependant, ce n'est pas un directeur ou un conseil qui décide sur le cursus ; c'est l'enseignant qui détermine les éléments comme le contenu, la séquence, la cohérence et le rythme des activités dans le but de faire appel pas seulement à l'intellect mais aussi à l'imagination et le cœur des élèves (Dvorakova, 2005 : 198). L'enseignant-artiste est capable d'utiliser des méthodes d'enseignement qui engagent continuellement la totalité de l'être humain (Steiner, 2000 : 3).

Pour Steiner, le devoir de l'éducateur consiste également à intéresser les apprenants : « Les enfants doivent s'intéresser au sujet. Un véritable intérêt est lié à un délicat sentiment de plaisir qui doit toujours être présent. Nous devons nous efforcer de ne jamais ennuyer les enfants » (Steiner, 2003 : 63, c'est nous qui traduisons). Il a expliqué que l'ennui ou un manque d'intérêt potentiel peuvent éventuellement causer des problèmes métaboliques, même des migraines particulièrement aux filles et engendrer éventuellement des problèmes avec l'économie de temps didactique : une incapacité à enseigner tout ce qui devrait être enseigné.

En ce qui concerne les langues étrangères, l'éducateur habile doit manipuler l'art d'équilibre. Afin que les élèves conçoivent complètement le sens de la langue, le cours doit constituer une alternance intense entre les phases des activités productives et des moments d'écoute attentive. Les activités productives sont caractérisées par un élément extérieur : le mouvement, les jeux et les chansons. D'autre part, les moments d'écoute attentive sont de caractère plus intérieur et demandent aux apprenants de focaliser aux mots et sons, par exemple de chuchoter l'un à l'autre ou lire les vers

d'un poème. Selon Dvorakova (2005 : 198), « cet état équilibré est considéré comme une vigilance détendue et est considéré comme le facteur clé de la réussite de l'enseignement des langues ».

### **1.3 L'organisation d'une école Steiner**

Sur ce point, il serait pertinent d'examiner les éléments qui structurent une école Steiner comme ils ont été visualisés par leur créateur.

#### **1.3.1 Organisation et caractéristiques structurelles**

Selon Houssaye (2013 : 276-277), les écoles Steiner sont indépendantes de l'Etat et centrées sur l'enfant : il n'existe pas de directeur mais parents et enseignants décident conjointement et disposent une liberté financière et curriculaire afin de faciliter le développement cognitif et holistique des enfants. Les décisions sont prises au cours des réunions hebdomadaires et sont partiellement guidées par l'association globale des écoles Steiner dont le siège est situé à Stuttgart en Allemagne. C'est à cette association de soutenir la création des nouveaux centres d'éducation steinerienne et de faciliter la formation de futurs enseignantes.

Dans les jardins d'enfant (un terme utilisé au lieu de l'école maternelle), les éducatrices jouent temporairement le rôle des mères et les élèves apprennent par imitation, par l'utilisation des activités très rythmées, le jeu libre qui utilise des matériaux naturels, la création artistique et l'observation de la nature.

Dans les écoles Steiner à tous niveaux, les élèves apprennent tous ensemble et il n'existe pas des notes ou de redoublement ; les éducateurs utilisent plutôt le rapport annuel sur la scolarité de chaque élève et tiennent compte du développement des élèves pour construire le cursus. Les classes restent invariables de la première à la dixième année et « l'égale importance accordée aux activités aussi bien cognitives qu'artistiques, techniques et pratiques vise à former la personnalité de l'élève, dans sa globalité. Des activités de jardinage, d'agriculture, d'artisanat et d'industrie visent à

familiariser l'enfant avec la vie pratique » (*ibid.*). Steiner a fréquemment répété que la connaissance doit nécessairement connecter à la vie quotidienne:

Le chemin d'anthroposophie passe nécessairement par la vie pratique. Qui n'approfondit pas les enseignements dans la vie de tous les jours ne les comprend pas. On ne découvre l'être humain, son âme et son esprit qu'en travaillant à développer sa vie. Ce chemin nous permet d'accéder aussi aux mondes supérieurs. Il est indéniable qu'une connaissance intime de l'âme est nécessaire pour la guider.<sup>3</sup>

Pendant les huit premières années de l'école, les élèves restent avec le même enseignant qui a principalement le rôle de l'éducateur. Chaque jour et pendant une période de quatre semaines, il donne des cours des deux heures consacrées seulement à une des matières principales enseignées pour que les élèves puissent s'intéresser aux sujets spécifiques de chaque matière et apprendre d'une manière cohérente. Les élèves n'utilisent pas des livres standardisés mais des cahiers thématiques qui sont créés par eux-mêmes.

Ullrich (Houssaye, 2013 : 278) remarque que :

Rien, dans les pratiques éducatives conçues par Steiner n'est laissé au hasard. Toutes les dimensions de la réalité éducative, espace, temps, environnement social et physique, sont sciemment rythmées. De ce fait, toutes les activités pédagogiques apparaissent comme reliées à des catégories cosmiques.

Pour Steiner, l'école est une miniature du cosmos et obéit à ses lois. Ainsi, les rythmes annuels, mensuels et hebdomadaires sont indispensables ; l'élève est considéré aussi qu'il fait partie de cette analogie cosmique et se développe considérablement pendant chaque septénaire « du dehors vers le dedans » (*ibid.* : 279). Le cursus pédagogique et les phases du développement de l'enfant sont coordonnés avec les époques différentes de l'histoire de l'humanité et « pour chaque

---

<sup>3</sup> Steiner, conférence publique (1906 :161), cité par Houssaye (2013 :300)

classe d'âge, des thèmes de récits particuliers constituent le lien entre toutes les matières enseignées pendant une année » (*ibid.* : 280). Nous parlons d'une « ordonnance organique » et un objectif éducatif de préserver le plus longue possible les sentiments fondamentaux que les enfants éprouvent pendant leur contact avec la nature.

### 1.3.2 Le cursus

Selon le prospectus de février 1921, édité par l'association Freie Waldorfschule Stuttgart, la mission de l'école Steiner est :

d'élever *tous* les enfants qui lui sont confiés au niveau d'apprentissage qui correspond pleinement à leurs talents. Elle exclut toute sélection puisque chaque individu, indépendamment du métier qu'il choisira plus tard, a droit à l'éducation la plus complète ; seule, en effet, une éducation générale rend l'individu capable d'assumer de façon autonome les tâches essentielles de sa vie (Porger, 1925 : 110).

C'est la raison pour laquelle une école de pédagogie Steiner n'est pas séparée en degrés mais offre une scolarité unifiée du début à la fin de la vie scolaire.

En ce qui concerne l'emploi de temps, beaucoup de disciplines ne sont pas enseignés en découpant l'horaire mais par périodes que l'enseignant décide de façon libre afin d'accomplir les résultats ultimes pour ses apprenants. Ainsi, les élèves peuvent se concentrer sur un sujet spécifique pour une période et s'occuper d'un autre sujet huit à dix heures après. Cependant, cette approche ne peut pas être appliquée aux certaines disciplines comme les langues étrangères, les cours de musique, la gymnastique ou l'eurythmie qui sont enseignées par des spécialistes et de façon continu, sans périodes.

Les disciplines enseignées comprennent les cours de la langue de scolarisation, le latin et le grec, la géographie, l'histoire, la science de la nature, les langues étrangères, la physique et la chimie, le cours de mathématique, le travail artisanal et le travail manuel, le cours de religion, le dessin et la peinture, la musique et eurythmie.

Les élèves s'engagent dans le dessin et la peinture afin de concevoir l'harmonie et la disharmonie qui donnent graduellement lieu à l'écriture et « le sens de la forme qu'a développé ultérieurement le dessin mène à la géométrie. Finalement le dessin et la peinture s'acheminent vers l'art » (*ibid.*).

Quant à l'eurythmie, elle constitue pour Steiner un art autonome qui « s'adresse à l'être humain dans sa globalité » (*ibid.*). Elle combine des éléments artistiques de la peinture, la plastique, la poésie et la musique et facilite l'enfant à avoir accès aux disciplines diverses de la façon suivante :

Il apprend à les pratiquer en beauté et en vérité et animé d'une force intérieure ; tout prend sens pour lui dans la mesure où tout devient vivant et ne donne pas dans la culture surfaite si pratiquée aujourd'hui où l'on ne vise à développer chez l'enfant que des forces tellement prisées de l'intellect (*ibid.*).

Ce sont le rythme et l'harmonie qui sont stimulés avec l'eurythmie ; la mélodie est conçue de manière pure et la gymnastique acquiert une âme en perdant son caractère mécanique.

Dans le chapitre suivant, nous focaliserons sur les langues étrangères et leur rôle selon l'optique steinerienne.

## **1.4 Les langues étrangères**

### **1.4.1 Enseigner selon l'âge de l'élève**

Les langues étrangères occupent une place très importante dans le cursus de la pédagogie Steiner. Les élèves doivent être exposés aux deux langues étrangères trois fois par semaine dès la première classe. L'apprentissage des langues étrangères dans le jardin d'enfants n'est pas considéré bénéficière pour le développement de l'enfant.

Les capacités musicales de l'enfant et son inclination d'apprendre jusqu'à neuf ans en utilisant l'imitation sont des éléments importants pendant cette procédure.

L'éducateur utilise un éventail des aspects rythmiques comme les poèmes et les chants et des activités qui respectent la côté enfantine de l'élève pendant les premières classes ; l'apprentissage doit être amusant et fondé sur l'art et les représentations authentiques de la vie naturelle.

À partir de la première jusqu'à la troisième classe, tout l'apprentissage des langues étrangères se passe à l'oral ; rien n'est écrit. Pendant les premières classes, les élèves récitent des poèmes et l'accent est principalement mis sur la prononciation, la propre articulation de la langue et la musicalité de la récitation. L'interprétation des poèmes est d'importance mineure. Graduellement, un vaste répertoire des œuvres artistiques est appris par les élèves. L'éducateur ne focalise pas sur difficultés de vocabulaire et de grammaire mais les élèves sont guidés à éliciter le sens principal de chaque œuvre. Autre que la récitation des œuvres artistiques, les élèves sont exposés aux activités de mime et d'action pour apprendre des structures dans la langue cible. Les élèves utilisent la langue pour s'exprimer mais il y a aussi des moments pendant lesquels ils écoutent attentivement les récits de l'enseignant. Pendant ces classes, l'éducateur doit varier considérablement les activités utilisées et il doit tenir compte de l'effet que les élèves peuvent comprendre beaucoup plus des structures qu'ils peuvent éventuellement produire.

En ce qui concerne la quatrième, cinquième et sixième classe, les élèves commencent graduellement à écrire quelques phrases et ils sont introduits musicalement aux divers aspects de la grammaire de la langue ; cela arrive presque une année après leur maîtrise suffisante de la langue maternelle. La grammaire est enseignée sans utiliser de livre et toujours en relation avec la vie réelle. Nous continuons à utiliser la récitation des poèmes mais avec un accent aux œuvres écrites. L'accent est aussi mis sur l'écriture jolie et la capacité de lire couramment ; les élèves sont souvent demandés de réciter une narration eux-mêmes. L'humour est un élément principal de la construction de la leçon et progressivement, vers la cinquième classe, les élèves doivent devenir familiarisés avec la géographie ainsi qu'avec certains aspects de la culture et civilisation du pays de la langue étudiée.

Les classes suivantes visent à approfondir les éléments déjà établis comme l'oral, l'écriture, la dictée et la conversation en utilisant des moyens comme la littérature très attentivement choisie selon l'âge des élèves. À la neuvième classe, pendant laquelle les jeunes sont révolutionnaires et leur intellect mûrit, nous oscillons entre le comique et le tragique et focalisons sur la grammaire et la structure de la langue. L'intérêt à l'étymologie est de grande importance à la classe suivante et les apprenants commencent à apprécier les sécularités de la langue ainsi que ses éléments comparatifs avec les autres langues apprises. Pendant l'onzième, le théâtre et la musique sont explorés en langue cible et la dernière classe se concentre sur les œuvres contemporaines. Au cours de tous ces niveaux de la langue supérieurs, les élèves présentent souvent les projets qu'ils ont préparés dans la classe.

#### **1.4.2 Objectifs, méthodes, matériaux**

Pour Rudolf Steiner, les objectifs principaux lors de l'apprentissage d'une langue étrangère sont de « développer, graduellement, un sentiment pour l'utilisation correcte du langage, puis un sentiment de beauté du langage, et enfin apprendre à expérimenter le pouvoir inhérent au commandement linguistique » (Steiner, 2003 : 215, c'est nous qui traduisons).

Jaffke (2005 : 1) remarque que dans une école Waldorf, la rencontre avec d'autres langues devrait non seulement servir à étendre l'horizon de l'individu de manière formelle. Il devrait également enrichir et diversifier sa vie intérieure, nourrir son âme. En apprenant à reconnaître les objets du monde qui l'entourent d'une manière nouvelle par l'intermédiaire d'une langue étrangère, chaque enfant aurait la possibilité de se libérer des limites de sa langue maternelle. Une éducation de ces principes empêcherait les enfants de devenir d'adultes étroits d'esprit et mentalement préjugés. Au lieu d'encourager des attitudes qui séparent les gens et les nations les unes des autres, la tolérance et la compréhension mutuelle entre les nations devraient être cultivées consciemment. Certainement, le fait que les langues diverses de notre monde façonnent la vie intérieure et les points de vue de leurs orateurs à leur manière

particulière - révélant les aspects uniques et totalement variés de la nature humaine - doivent être pris en considération pendant le processus éducatif.

Comme nous l'avons déjà décrit, la méthode phénoménologique décrit en 2.2.2 est appliquée également à l'apprentissage des langues étrangères : le processus « de faire à comprendre » introduit les enfants premièrement aux structures de la langue inconsciemment (Jaffke, 2005 : 10). Les élèves sont exposés et apprennent une vaste gamme des formes linguistiques et grammaticales pendant les premières années de leur apprentissage et sont conduits à explorer les règles pendant les années suivantes.

Steiner a visualisé l'enseignement des langues étrangères de façon « directe », sans utiliser la traduction mais en associant les mots avec les objets. Dans ce but, l'enseignant doit présenter des exemples de la vie pratique et quotidienne ainsi que des extraits des œuvres artistiques afin d'éclaircir les structures non transparents. Nous nous occuperons de ce sujet plus tard mais il est à noter que cette perception a constitué une idée révolutionnaire pendant son époque que la langue cible était enseignée principalement en utilisant la langue maternelle des élèves. Dans ce but, l'enseignant doit présenter des exemples de la vie pratique et quotidienne ainsi que des extraits des œuvres artistiques afin d'éclaircir les structures non transparents.

Selon Steiner, il appartient à l'école Waldorf d'utiliser des méthodes différentes de celles pratiquées ailleurs (Steiner, 1996 : 64). Ainsi, il n'a pas hésité de proposer d'éviter l'utilisation des manuels à cause du fait qu'ils ne sont pas souvent créés de manière appropriée et parce que les élèves doivent finalement apprendre le sommaire de ce que l'enseignant a communiqué (Steiner, 1998 : 628). En général, des manuels ne sont pas utilisés jusqu'à la huitième. Au lieu de cela, les enseignants utilisent de collections sous forme d'anthologies ou de compilations. Les travaux de référence, tels que les dictionnaires et les grammaires, ne doivent être exploités que comme arrière-plan (Dvorakova, 2005 : 199).

Comme le dit Kellerova (2013 : 33), la prise de notes par les apprenants devient importante et les entrées sont préparées par l'enseignant en collaboration avec les élèves : ils enregistrent ce qu'ils ont appris pendant l'année. Pendant les trois premières classes, ces cahiers thématiques sont exclusivement picturaux. La

dimension anesthésique des ces cahiers de tous niveaux est très importante : les apprenants les décorent simplement, ajoutent le nombre des pages et le sommaire et l'utilisent comme référence. Les enseignants créent leur cahier thématique également. Steiner pensait que ce processus facilite l'enseignant car il contribue considérablement à l'économie de temps aussi (Steiner, 2000 : 154).

Quant au travail effectué en classe et aux devoirs, l'enseignant doit respecter le temps libre de l'élève après la fin de cours. Steiner a souligné que :

Dans les langues étrangères, les devoirs devraient être limités principalement à la lecture. Tout travail écrit devrait vraiment être fait à l'école. Il faudrait faire le moins de devoirs possible et pas avant les derniers stages, après l'âge de douze ans. Même alors, il devrait s'occuper des affaires de la vie réelle, telles que l'écriture de lettres, la correspondance d'affaires, etc.<sup>4</sup>

Finalement, il est à remarquer que la technologie n'est pas utilisée vastement dans la pédagogie Steiner qui focalise plutôt sur la créativité de l'éducateur et des enfants.

### **1.4.3 L'enseignant des langues étrangères**

Avant d'examiner comment les élèves développent leurs compétences à l'écriture et à la lecture, il nous paraît nécessaire de noter que, comme nous l'avons déjà décrit, le rôle de l'enseignant dans une école Steiner est d'une importance majeure. C'est à lui de définir le cursus selon les nécessités individuelles de sa classe, le contenu des cahiers thématiques et, bien sûr, d'initier les apprenants à la culture et civilisation de la langue cible.

Dans la première école Waldorf à Stuttgart, les langues étrangères étaient souvent enseignées par les enseignants de classe. Cela a facilité les problèmes de discipline mais en même temps a constitué une difficulté car les enseignants de classe ne

---

<sup>4</sup> Steiner (2000 : 168)

possédaient pas les connaissances approfondies d'un enseignant spécialisé dans les langues étrangères. De surcroît, dans les écoles Steiner, le locuteur natif est souvent considéré préférable parce qu'il est un « représentant vivant » de la langue enseignée (Jaffke, 2005 : 4).

En tous cas, l'enseignant ne doit pas être seulement capable de conduire un cours dans la langue cible, mais de « vivre et respirer le génie de la langue » (Dvorakova, 2005 : 199). Jaffke (2005 : 4) remarque qu'il doit être adéquatement formé, flexible, posséder l'amour, un bon sens d'humour et compréhension pour les élèves de chaque âge. De plus, il doit servir la langue de manière authentique, avoir un répertoire d'activités qui sont intéressantes pour ses apprenants et finalement collaborer efficacement avec l'équipe d'enseignants dans le but d'assister le développement de l'enfant.

#### **1.4.4 Apprendre à écrire et à lire**

Rudolf Steiner a remarqué à plusieurs occasions qu'en employant sa pédagogie, « nous harmoniserons l'être humain supérieur (l'esprit humain et l'âme) avec le corps physique (notre être inférieur) » (Steiner, 2000 : 1). Il pensait que nous sommes capables de lire mais cet art a été évolué pendant le développement de la culture : les formes de nos lettres et les liens entre leurs formes sont purement une question de convention.

Ainsi, il a proposé de guider les enfants à apprendre à écrire en découvrant les lettres à travers les objets de la vie réelle. Par exemple, la lettre « f » en anglais peut être découverte par les élèves en faisant des associations avec le forme d'un poisson (cf. figure 1).

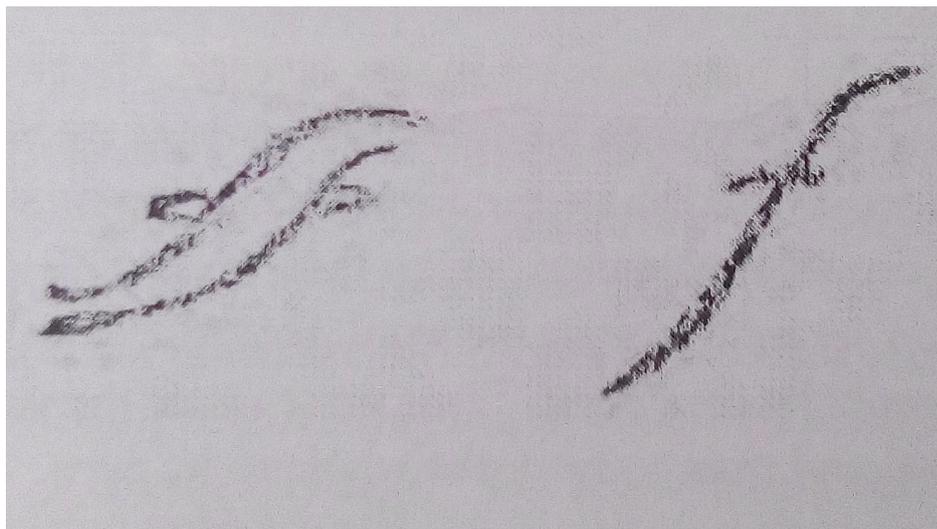


Figure 1 : apprendre à écrire en utilisant les représentations de la vie réelle  
(Source : Trostli, 2012 :73)

Après avoir travaillé avec les lettres, les enfants peuvent comprendre que les adultes ont donné une signification à ces formes bizarres. Steiner remarque que :

De cette façon, nous accomplissons quelque chose qui est très important - les enfants ne lisent jamais avec leurs yeux, mais l'activité des yeux passe mystérieusement dans toute l'activité de leurs membres. Les enfants ressentent inconsciemment tout ce chemin dans leurs jambes, ce qui n'aurait pas pu passer que par leurs yeux. Notre objectif est d'engager l'ensemble de l'être humain dans cette activité.<sup>5</sup>

Il a ajouté qu'il est nécessaire d'éviter une éducation qui focalise sur l'aspect cognitif, particulièrement pendant les premières années de scolarisation. L'introduction de l'écriture à la quatrième classe est souvent questionnée dans la pédagogie Steiner. Cependant, elle peut être justifiée parce qu'à la fin de la troisième classe, l'enfant se trouve à une phase assez importante où il s'éloigne de son environnement et commence à percevoir les personnes et les objectifs d'un perspectif nouveau. Cette occasion est idéale pour introduire les éléments écrits de la langue cible. D'ailleurs, cette période de trois ans est optimale en vue d'enrichir l'exposition à une grande

---

<sup>5</sup> Steiner (2000 :7), c'est nous qui traduisons

variété des textes artistiques, chansons, jeux qui constitueront le « trésor » de l'enfant grandissant plus tard (Jaffke, 2005 : 17-18).

Steiner a insisté sur le développement des compétences de lecture après le développement adéquat des compétences d'écriture : apprendre à lire doit découler graduellement de l'écriture picturale (Steiner, 1998 : 58). Cependant, Il n'est pas recommandé de demander aux élèves de lire des textes sur des sujets qu'ils ne comprennent pas très bien et si les enseignants choisissent de lire quelque chose, cela doit être minutieusement préparé et connu par l'éducateur (*ibid* : 62).

### **1.4.5 La langue maternelle**

La classe des langues étrangères dans les écoles Steiner doit être transformée pendant ces 45 minutes à une partie du pays spécifique dont les élèves apprennent la langue. Pas un seul mot dans la langue maternelle des élèves ne doit être prononcé et le but principal est de comprendre l' « esprit » de la langue. La traduction est généralement évitée (Dvorakova, 2005 : 198) « parce que posséder une langue étrangère signifie qu'on pense dans cette langue et que l'on sent ses finesses en pensant ; c'est seulement après qu'on est à même de traduire selon l'esprit de la langue étrangère» (Houssaye, 2013 : 305).

Pendant la formation des enseignants de la première école à Stuttgart, Steiner a expliqué en détail que pendant l'enseignement des langues étrangères, la traduction de la langue maternelle vers la langue cible et vice versa est le facteur qui nous retarde le plus : une énorme quantité de temps est gaspillée. Il est plutôt préférable de lire et de permettre aux élèves d'exprimer leur pensées en langue cible.

Il a aussi parlé de la procédure avec lequel l'éducateur peut traiter un texte :

Vous devez d'abord sélectionner soigneusement ce que vous voulez lire dans une langue particulière. Sélectionnez les passages pour la lecture, puis appelez les élèves un par un pour les lire à haute voix ... Vous économiserez leur temps et leur énergie si vous ne commencez pas par

insister pour qu'ils traduisent les passages [...]. Il est toujours bon de ne pas exiger de traduction, mais de laisser les élèves donner un rendu du contenu de l'extrait qu'ils ont lu.<sup>6</sup>

Cette procédure pourrait être simplifiée si l'enseignant demandait aux apprenants de traduire les extraits depuis le début afin de préciser si le contenu est très bien compris ; pourtant, selon Steiner, cela peut être également réalisé en demandant aux élèves à s'exprimer en langue cible. La procédure inverse est possible aussi : un texte en langue maternelle qui est attrayant aux pensées et sentiments de nos jeunes apprenants peut être fourni aux élèves. Puis élèves et enseignants parlent librement du sujet évoqué dans le texte en utilisant la langue étrangère (Steiner, 2000 :150).

Comme nous l'avons déjà mentionné en 2.4.2, cette exclusion de la langue maternelle en classe de langue a été considérée révolutionnaire au début du 20<sup>e</sup> siècle. Néanmoins, Jaffke (2005 : 4) remarque que dans une école Steiner, la langue maternelle peut être utilisée rarement en « cas d'urgence » pour la gestion de la classe ou afin d'introduire une activité qui prendrait autrement beaucoup de temps à expliquer.

#### **1.4.6 Enseigner la grammaire**

Dans ce chapitre, nous examinerons la place de la grammaire, un élément souvent associé avec l'apprentissage efficace d'une langue étrangère, dans la pédagogie steinerienne. Pour Rudolf Steiner, il n'est pas possible d'enseigner une langue étrangère sans vraiment travailler avec la grammaire : la grammaire ordinaire et la syntaxe aussi (Trostli, 2012 :289).

Enseigner la grammaire est certainement pas une pratique inutile parce qu'elle nous aide à :

élever le discours inconscient au domaine de la grammaire, à la connaissance de la grammaire. Nous faisons une transition avec

---

<sup>6</sup> Steiner (2000 :149), traduction libre

nos étudiants: nous levons la parole de l'inconscient dans le domaine conscient. Notre but n'est pas d'enseigner la grammaire d'une manière pédante, mais d'élever quelque chose à la conscience qui autrement se déroule inconsciemment.<sup>7</sup>

Cependant, elle doit être enseignée d'une manière vivante parce qu'elle est déjà existante quand l'élève parle. Ce que nous devons faire, est de rendre l'élève plus conscient de ce qu'il connaît déjà inconsciemment. En sensibilisant la grammaire d'une manière vivante, l'enseignant travaille sur la création d'une conscience du Moi dans l'enfant. Nous devons tout orienter vers cette connaissance qui existe dans le corps pendant neuf ans, lorsque la conscience de Moi normalement se réveille (Steiner, 2001 : 111).

La prise de conscience de chaque catégorie grammaticale facilite l'enfant d'une manière différente : ce qui peut être exprimé par les noms éveille la conscience de son indépendance en tant qu'être humain et lui apprend à distinguer du monde qui l'entoure. En nommant un objet avec un nom, l'apprenant se dissocie de lui ; lorsqu'il mentionne un adjectif, il exprime une qualité qui l'unit avec l'objet d'une façon personnelle. L'utilisation des verbes aide également l'enfant à s'unir avec l'être par rapport à qui il a utilisé le verbe (Steiner, 2001, 56-57).

Pendant la formation des enseignants de la première école, Steiner a exprimé sa colère en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire à l'époque. Il a affirmé que la plupart des éducateurs enseignent la langue mieux qu'ils enseignent la grammaire et cela comporte des conséquences pour les jeunes apprenants :

Je pense que le problème principal est que les enseignants ne connaissent pas très bien la grammaire; les enseignants ne portent pas une grammaire vivante en eux. [...] Si j'étais apprenant, je ne saurais vraiment pas pourquoi les gens forcent toutes ces choses dans ma tête. [...] L'instruction de la grammaire est choquante, littéralement. C'est purement superficiel, de sorte que c'est l'une des pires choses faites à l'école. [...] Vous torturez des élèves avec tant de terminologie. [...] Comme elle est enseignée

---

<sup>7</sup> Steiner (2000 : 55), traduction libre

aujourd'hui, la grammaire est une chose sans âme, et cela donne une certaine couleur à l'enseignement. [...] Vous avez besoin d'une relation intérieure beaucoup mieux avec le langage et votre enseignement des langues sera mieux. Ce n'est pas toujours la faute des enfants s'ils ne font pas attention pendant les cours de langue. Pourquoi devraient-ils s'intéresser à ce qu'est un adverbe? Les choses ne deviennent mieux que lorsque vous revenez à plusieurs reprises aux connexions entre les mots.<sup>8</sup>

Ainsi, il a proposé que les enseignants explorent la langue plutôt de façon artistique et la grammaire peut en découler. La langue doit être développée de telle perspective que les élèves apprennent à découvrir sa beauté graduellement. Jusqu'à douze ans, chaque jeune doit posséder déjà une appréciation de la langue enseignée et être capable d'approfondir à ses éléments structuraux.

Ainsi, Rudolf Steiner, a offert plusieurs exemples sur l'usage de la grammaire dans la classe de langue. La méthode goethéenne décrite en 2.2.2 est également utilisée ici. L'enseignant utilise des phrases avec lesquelles les élèves sont déjà familiarisés afin de stimuler leur réflexion sur les phénomènes grammaticaux divers. L'enfant est progressivement guidé à découvrir les points grammaticaux à travers un chemin naturel.

Pourtant, les exemples et phrases utilisés afin d'illustrer un phénomène grammatical ou syntaxique ne doivent pas être écrits par les élèves. Ils doivent être travaillés et apporter la vie, mais ne pas être préservés car seule la règle devrait finalement rester. Cela contribue également à l'économie des leçons et le lendemain, nous pouvons demander aux élèves de fournir de nouveaux exemples pour élaborer le phénomène : Steiner a parlé de l'enthousiasme des élèves de fournir de nouveaux exemples sur un point grammatical appris récemment.

L'usage des livres de grammaire n'est pas recommandé et comme dans les autres sujets de la pédagogie Steiner, les apprenants créent leurs cahiers thématiques personnels. L'enseignant doit être capable d'utiliser des images ou des outils visuels lorsque cela est possible, comme par exemple des cercles et des lignes afin

---

<sup>8</sup> Steiner (1998 : 549-550), traduction libre

d'enseigner le conditionnel. La séquence avec laquelle les phénomènes sont explorés est également importante et l'éducateur efficace doit être capable d'alterner les parties du cours difficiles avec les parties plus légères, comiques et actives ; une unité grammaticale peut souvent être suivie par une histoire drôle. Finalement, il a ajouté que l'enseignement extensif de grammaire doit être évité car il ne peut pas être géré et peut être la cause des problèmes intestinaux à l'enfant (Steiner, 1998 :547-550).

#### **1.4.7 L'art, le rythme et la nature**

Nous avons déjà mentionné à plusieurs occasions que selon Steiner, la pédagogie est un acte artistique qui vise à aider l'enfant à se développer à un être humain bien équilibré. Pour y arriver, elle utilise l'art comme outil afin de l'atteindre.

Les premières années dans la vie d'un enfant sont caractérisées par un besoin important d'imiter, associé avec son corps physique. La signification, qui est liée au corps éthérique, arrive plus tard, après le changement de dents. Pendant ces années, la valeur du rythme, les impressions sur les sens et la beauté du son sont d'importance majeure. En ce qui concerne les langues étrangères, en commençant leur apprentissage à partir de sept ans facilitera l'enfant à développer une prononciation adéquate sans peine (Steiner, 1998 : 79).

Le rythme et la musicalité constituent une partie intégrale de chaque cours : chaque heure didactique oscille entre des activités actives et passives et poursuit un rythme semblable à la respiration du corps physique. La première part de la leçon consiste à la prière, un part rythmique que nous examinerons plus tard, la deuxième est la phase d'enseignement principale et la troisième focalise sur la récapitulation en utilisant la narration. Ainsi, comme le dit Dvorakova (2005 : 200, c'est nous qui traduisons), « savoir ce à quoi s'attendre dans une leçon aide les enfants à se sentir en sécurité et en confiance et à apprendre plus facilement [...] ils peuvent passer à la prochaine étape de leur leçon avant que l'enseignant ait donné des instructions ».

Selon Steiner, la répétition devrait être la base de l'éducation entre l'âge de sept ans et quatorze ou quinze ans. Dans la mesure du possible, nous devrions résumer en phrases

courtes des éléments précédemment présentés en détail afin qu'ils puissent être rappelés. En répétant plusieurs fois, les phrases font éventuellement partie de l'âme (Steiner, 1997 : 199). Répéter, parler et chanter en chœur est souvent préféré, particulièrement dans la classe de langue, car les élèves peuvent s'exprimer plus facilement qu'individuellement. Cependant, chanter et parler solo ne doit pas être négligé. Le chant choral rend l'âme collective active, mais l'enseignant doit s'assurer que les élèves peuvent faire individuellement ce qu'ils peuvent faire en chœur (Steiner, 1998 : 233).

Chaque cours dans une école Steiner commence avec un poème introductif, appelé *prière*, qui demeure le même au cours de quelques semaines, peut :

ne pas toujours avoir de sens religieux, mais il a souvent un caractère spirituel. Il est choisi selon l'âge et le niveau des étudiants et est souvent accompagné de mouvements dans les premières classes. La prière signifie le début de la leçon pour les élèves et peut également être récitée à la fin de la leçon (Kellerova, 2013 : 32).

En général, les poèmes, les narrations et le théâtre constituent une source importante de la pédagogie steinerienne et sont présents dès la première classe. Ils ont une double fonction : exposer les élèves à une pléthore d'extraits de langue artistique et fournir du matériel qui sera utile dans les classes suivantes.

L'art devient ainsi un moyen d'approcher les rythmes cosmiques, de se synchroniser avec la nature qui est en tous cas intégré dans l'enfant grandissant. Il s'agit seulement de « sauvegarder le plus longtemps possible la sympathie fondamentale qu'il éprouve envers la nature » (Steiner cité par Houssaye, 2013 : 280).

### **1.5 Les écoles Steiner actuellement**

La pédagogie Steiner a connu un très grand succès récemment. Malgré l'effet que la Ligue internationale d'Education nouvelle fondée en 1921 a admis les écoles Steiner comme membres en 1970, « lors des deux dernières décennies, elles ont quitté la

marginalité pour se retrouver à la tête du mouvement international en faveur d'une Education nouvelle » (Houssaye, 2013 : 282).

Le modèle a été fondé en 1919 en Allemagne, s'est transféré en Grande-Bretagne et au Canada, en Afrique du Sud, en Australie, aux villes du Sud et du Japon et est actuellement en train de s'étendre en Est et aux pays de l'Europe de l'Est. La table suivant présente le nombre d'écoles Steiner de 1919 à 1992 :

	Allemagne	France	Europe	Outre-mer	Total
1919	1	0	0	0	1
1925	4	0	3	0	7
1938	8	0	8	0	16
1955	25	1	8	8	42
1971	32	4	42	21	99
1983	80	8	154	74	316
1992	144	10	289	149	582

Figure 2 : Nombre d'écoles Rudolf Steiner de 1919 à 1992 (Source : Houssaye, 2013 : 282)

Selon la liste des écoles Steiner globalement<sup>9</sup>, il y a actuellement 1092 écoles, 1857 jardins d'enfants et plusieurs centres de formation pour les enseignants sur les cinq continents et ce nombre est en augmentation. Houssaye (*ibid.* :283) remarque que la fondation des écoles est basée principalement sur les initiatives des parents et des éducateurs qui « font à l'heure actuelle d'énormes sacrifices de temps et d'argent » parce que leur création « ne dépend pas de l'administration scolaire et n'est plus fixée sur une personne ».

Le mouvement de la pédagogie steinerienne est à l'heure actuelle le mouvement à croissance la plus rapide mondialement<sup>10</sup>. À titre indicatif, nous citons le cas de la Chine où il n'y avait qu'une seule école en 2011 ; trois ans plus tard, il y avait déjà 51 écoles. Aujourd'hui, le mouvement comprend plus de 70 écoles et plus de 300 jardins

<sup>9</sup>Waldorf World List (March 2017), International Association for Waldorf Education. Repéré à [https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user\\_upload/images/Waldorf\\_World\\_List/Waldorf\\_World\\_List.pdf](https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf)

<sup>10</sup>Selon le Chicago Waldorf School, Repéré à <http://chicagowaldorf.org/about/fastest-growing>

d'enfants avec de longues listes d'attente de deux ans pour les élèves qui souhaitent être scolarisés<sup>11</sup>.

En ce qui concerne les parents des enfants scolarisés aux écoles Steiner, ils sont en majorité des diplômés universitaires de milieu social aisé qui trouvent dans la pédagogie steinerienne des éléments que le système éducatif peut parfois ne pas offrir :

Le refus d'une sélection permanente des élèves par les notes et les échelles de point, la critique d'un apprentissage essentiellement cognitif et scolastique, qui ne fait pas de place à la dimension affective et sociale, mais aussi le rejet de l'anonymat et de la bureaucratie des grands complexes scolaires de l'Etat qui excluent les parents et les élèves de la vie scolaire, telles sont les principales raisons invoquées par de nombreux parents et enseignants qui décident de participer à la création et à l'aménagement d'écoles Steiner.<sup>12</sup>

C'est cette préférence des parents pour un système éducatif qui, comme ils le croient, facilite le développement équilibré de leur enfant, qui a contribué à l'augmentation drastique des écoles Waldorf en Europe au cours du dernier siècle. Malgré tout, presque cent ans après la fondation de la première école à Stuttgart, une école Waldorf n'avait pas encore été créée en Grèce.

---

<sup>11</sup> Selon C. Jaffke, English Week in China, Waldorf Resources, Repéré à <http://www.waldorf-resources.org/articles/display/archive/2016/11/15/article/english-week-in-china/9536cd58a3200dc0136adaf315d0c5a2>

<sup>12</sup> Houssaye, 2013 : 283

## 1.6 La naissance d'une école Steiner en Grèce

Le mouvement de la pédagogie Steiner compte actuellement un grand nombre d'écoles d'enseignement préscolaire et scolaire en Europe. La table suivant présente les données pour l'année scolaire 2014-2015 selon le Conseil Européen pour l'Education Waldorf Steiner<sup>13</sup> :

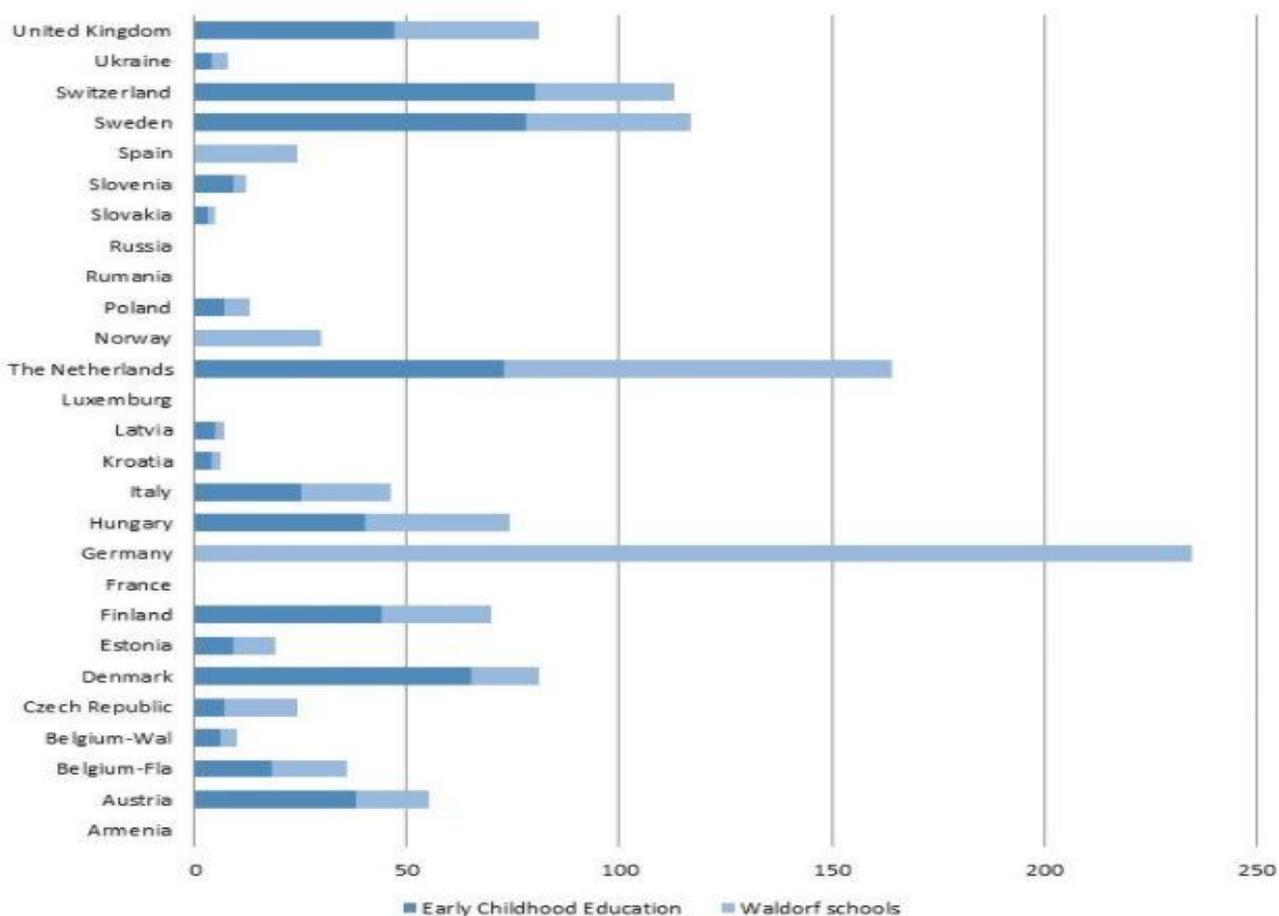


Figure 3 : Nombre des écoles/institutions Steiner en Europe, 2014-2015

(Source: European Council for Steiner Waldorf Education)

Jusqu'à l'année dernière, seulement quatre jardins d'enfants d'éducation préscolaire ont été établis en Grèce, dans des banlieues diverses d'Athènes. Leur création est difficile car la loi grecque ne permet pas une autorisation officielle des initiatives

<sup>13</sup> Waldorf Schools in Europe, Repéré à <http://www.ecswe.net/waldorfschoolsineurope/>

comme la maternelle<sup>14</sup>. En 1998, un groupe de parents et de personnes intéressés à la pédagogie steinerienne ont essayé de rendre ses idées publiques mais le manque des pédagogues formés n'a pas permis la fondation d'une école. Ainsi, en 2000, un centre de formation pour les futurs enseignants a été créé, coordonné par Michalis Tzigotides, un enseignant qui avait travaillé pendant 20 ans en Suède. Cela a éventuellement conduit à la création du premier jardin d'enfants, une initiative enregistrée comme petit groupe d'enfants<sup>15</sup>.

Le mouvement grec s'est graduellement élargi et a compris des groupes de parents qui ont progressivement engendré la fondation de nouveaux jardins d'enfants et ont commencé à viser à l'établissement d'une école Steiner aussi.

En 2012, une première communication a été faite au ministre de l'Éducation en vue de fonder une école primaire et ultérieurement une école secondaire. Comme indiqué dans la littérature de l'initiative, « l'école cherchera à permettre aux enfants et aux adolescents de devenir des citoyens responsables dans la société et dans le monde en leur permettant de se développer individuellement de manière saine dans le contexte de la culture grecque »<sup>16</sup>. Un bâtiment pour abriter l'école a été trouvé à Varkiza, mais le projet a été temporairement interrompu à mesure que les règlements statutaires ont été modifiés et que le lieu de l'école a été considéré très éloigné par les parents.

En 2013, la position juridique était encore très problématique car la Constitution grecque attribue la scolarité exclusivement à l'État. Toute école privée, lucrative ou non, doit adhérer étroitement au programme national.

Au cours de deux dernières années, l'effort afin de créer une école Waldorf-Steiner en Grèce a été est devenu intensif. Groupes de parents et d'enseignants, visant à

---

<sup>14</sup> NNA, Article sur la création des écoles Steiner en Grèce. Repéré à <http://www.nna-news.org/news/article/founding-a-waldorf-school-in-the-midst-of-economic-crisis-1552>

<sup>15</sup> Waldorf Education in Greece, Freunde Waldorf, Repéré à [https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/organisations-worldwide/greece/?tx\\_dkprojectwiki\\_pi1%5BregionId%5D=120&tx\\_dkprojectwiki\\_pi1%5BprojectId%5D=333&cHash=40ac717efee62f6836cdb580a5d6b13a](https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/organisations-worldwide/greece/?tx_dkprojectwiki_pi1%5BregionId%5D=120&tx_dkprojectwiki_pi1%5BprojectId%5D=333&cHash=40ac717efee62f6836cdb580a5d6b13a)

<sup>16</sup> NNA, Founding a Waldorf School in the midst of an Economic Crisis, Repéré à <http://www.nna-news.org/news/article/founding-a-waldorf-school-in-the-midst-of-economic-crisis-1552>

l'accélération des procédures, ont pris des mesures et depuis 2016, une formation officielle de l'équipe pédagogique de la future école a été établie.

En 2017, le bâtiment qui hébergera l'école a été trouvé. Situé à Maroussi, près de la gare du train électrique, il a une superficie totale de 850 m<sup>2</sup> dans une cour de deux acres et peut accueillir une école primaire de 144 élèves et une école maternelle de 38 enfants. En plus de l'infrastructure de base nécessaire, les installations comprennent une salle à manger et un laboratoire artistique<sup>17</sup>. L'école, qui s'est baptisée *Τριανέμι* (Trianemi), est située dans un quartier littéraire de l'entre-deux-guerres et le bâtiment a été nommé par l'écrivain Zacharias Papantoniou qui a vécu et agi dans la région.

Le fondateur de l'école est l'association à but non lucratif appelée TRIANEMI.

Son objectif principal est de créer un espace protégé pour la création et le développement de l'école. L'Association a été fondée par 20 membres et devrait se développer lorsque l'école commence à travailler avec des assistants et des membres réguliers, ainsi que des membres d'honneur issus de parents, d'enseignants et d'amis de l'école. Les parents et les enseignants ne sont pas obligés de devenir membres de l'association, à moins qu'ils ne souhaitent aider l'école à se développer seulement s'ils voient qu'ils parlent aussi sur le plan personnel<sup>18</sup>.

L'école ouvrira ses portes en septembre 2017 et accueillera les élèves de la maternelle et les premières classes de l'école primaire. L'association est en communication libre avec la communauté internationale des écoles Waldorf, a un plan financier à court et à long terme, a accumulé un montant important d'argent afin de commencer et a postulé au ministère de l'Éducation et des Affaires religieuses pour la fondation de l'école maternelle et primaire.

---

<sup>17</sup> Trianemi, le bâtiment. Repéré à <http://www.trianemi.edu.gr/%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF/%CF%84%CE%BF-%CE%BA%CF%84%CE%AF%CF%81%CE%B9%CE%BF>

<sup>18</sup> Trianemi, l'association. Repéré à <http://www.trianemi.edu.gr/%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF/%CE%BF-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%BF%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82/%CF%83%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%BF>

Selon l'association, Trianemi est :

un appel au triptyque social, une référence à la liberté, à la fraternité et à l'égalité, en tant que principes fondamentaux de la société humaine. Du point de vue pédagogique, il relie les trois qualités du monde que l'enfant a besoin d'expérimenter: le monde est bon, c'est beau, c'est vrai. Dans notre pratique pédagogique, cela nous rappelle toujours l'équilibre entre les mains, le cœur et l'esprit, pour un homme avec force et clarté dans sa volonté, son sentiment et sa pensée. La santé de notre organisation scolaire marque l'harmonie entre les enseignants, les parents et les fondateurs<sup>19</sup>.

Avant de compléter cette partie et aborder le sujet de la méthodologie de notre recherche, il nous paraît utile de nous référer à quelques idées de Rudolf Steiner qui pénètrent sa philosophie générale, sa vision pour l'éducation et certainement ses attentes des éducateurs (Houssaye, 2013 : 290) : « La connaissance est la plus intellectuelle, l'amour la plus belle forme du don de soi. Car l'amour est une vraie lumière divine dans la vie de tous les jours ».

---

<sup>19</sup> Trianemi, buts. Repéré à

<http://www.trianemi.edu.gr/%CF%83%CE%BA%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF>

## Partie 2 – Recherche

### 2.1 *Méthodologie*

Dans le présent chapitre, nous nous concentrerons sur la présentation de la recherche effectuée, les objectifs et les hypothèses qui ont déclenché notre travail, ainsi que le type d'analyse et outils utilisés dans le cadre de la recherche.

#### 2.1.1 Objectifs et hypothèses de la recherche

Notre recherche, réalisée auprès des apprenants et enseignants dans des écoles Steiner primaires et secondaires en France, en Géorgie, en Grèce et en Allemagne s'attache à examiner le déroulement des cours des langues étrangères et à dépister les représentations des enseignants en tant qu'acteurs définitifs de ce processus.

En étudiant les éléments mentionnés ci-dessus dans des contextes différents d'Europe et Asie, nous visons à nous former une image plus précise des cours de langues étrangères dans les écoles Steiner et plus précisément à :

- i. définir les objectifs de l'enseignement des langues étrangères prenant en considération le niveau des apprenants
- ii. examiner les moyens avec lesquels les enseignants atteignent leurs objectifs
- iii. observer le niveau des apprenants et leur réponse aux méthodes utilisées par leurs enseignants

Sur ce point, il nous paraît pertinent de présenter les hypothèses qui constituent les piliers de notre travail et qui découlent de la formation de notre problématique, comme nous l'avons communiqué dans notre introduction :

Hypothèse 1 : Les enseignants des langues étrangères dans les écoles Steiner proposeraient d'enseigner les langues étrangères de façon naturelle et artistique ; ils ne viseraient pas seulement à l'aspect cognitif de l'apprenant mais à son développement holistique et équilibré aussi.

Hypothèse 2 : L'enseignement des langues étrangères dans les écoles Steiner présenterait certaines caractéristiques communes avec les approches de la didactique des langues contemporaines.

### **2.1.2 Type d'analyse**

Vu que nous avons l'observation de classe et l'entretien semi-dirigé comme outils appropriés de notre recherche, nous optons pour une analyse qualitative des données recueillies. Ce type d'analyse :

ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales [...] permettant une démarche interprétative. [...] Elle nécessite des dispositions humanistes, de la curiosité, de l'imagination et de la créativité, mais aussi un sens de la logique, la capacité à reconnaître la diversité ou la régularité d'un phénomène (Aubin-Auger et al., 2008 : 84).

Dans le chapitre qui suit nous examinerons les deux outils de cette recherche qui ont été employés afin de garantir la rigueur et la clarté de l'étude parce que souvent « l'absence de données mesurables rend l'enquête qualitative plus encline à une interprétation subjective de la part de la chercheur » (Vihou, 2015 : 36).

### **2.1.3 Outils de la recherche**

Dans les sciences de l'éducation, l'entretien ainsi que l'observation de classe constituent des outils largement utilisés. Notre recherche a été également initiée en utilisant comme outil principal les observations de classe dans des établissements scolaires de la pédagogie Steiner. Cependant, l'évaluation des résultats et la progression de notre étude ont nécessité l'utilisation d'un deuxième outil : les entretiens avec des enseignants des écoles de la même pédagogie. Ainsi, nous avons eu la possibilité d'approfondir quelques notions, concepts et résultats qui ont découlé de la première phase de la recherche.

En ce qui concerne notre premier outil, comme le dit Roach cité par Merriam (2009 : 147), en observant, le chercheur tente de rester suffisamment détaché pour observer et analyser afin de ne pas « contaminer » l'étude ; en même temps, il essaie de se rapporter à des personnes et à des situations pour en tirer des données. Cette ambiguïté du participant est souvent une source d'anxiété pour le chercheur qui, selon Gans, est également préoccupé par des questions supplémentaires telles que « l'inquiétude constante du flux d'activités de recherche » et les résultats futurs potentiels de son étude (*ibid.*). Parallèlement, dans notre cas, nous avons essayé de préserver notre objectivité pendant les observations de classe sans perturber le flux du cours mais tout en prenant en considération les informations nécessaires au développement de la recherche.

Afin que ce premier outil soit complet, nous avons eu besoin de se créer un outil supplémentaire : la grille d'observation qui nous a permis « de repérer de façon systématique et objective l'objet de notre intérêt lors de l'observation » (Vihou, 2015 : 39). Notre grille d'observation, présentée ci-dessus, a été fondée sur les axes suivants qui ont également découlé de notre problématique et hypothèses:

**1<sup>er</sup> axe** : L'enseignement de la langue étrangère

**2<sup>e</sup> axe** : Le rôle de l'art et du rythme

**3<sup>e</sup> axe** : Enseigner selon l'âge de l'élève

**4<sup>e</sup> axe** : La place de la langue étrangère dans le cursus scolaire

**5<sup>e</sup> axe** : La réponse de la part des élèves (intérêt, participation, niveau actuel)

### GRILLE D'OBSERVATION

Ecole Steiner: \_\_\_\_\_

Classe: \_\_\_\_\_

Langue : \_\_\_\_\_

Enseignant: \_\_\_\_\_

Coordonnées de l'enseignant: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Nombre d'élèves: \_\_\_\_\_

Manuel	
Cahiers thématiques	
Recours à la Langue Maternelle	
Mouvement	
Métalangage grammatical	
Représentations authentiques de la vie naturelle	
Rythme	
Musicalité	
Thèmes pendant quelques semaines	
'Prière'	
Récitation	
Documents authentiques	
Répétition chorale	
Peinture et art	

Supports audiovisuels		
Technologie		
Immersion-culture L.E.		
Classes 1-3:	à l'oral; rien n'est écrit	
	activités de mime et d'action	
	accent : prononciation, propre articulation musicalité de récitation	
	variation des activités	
	langue apprise comme LM	
Classes 4-6:	Introduction musicalement-grammaire	
	Humeur-élément principal	
Heures/semaine		
Discipline début/fin journee		
Intérêt/E/s		
Participation/E/s		
E/s parlent couramment		

Merriam remarque que les notes prises par le chercheur pendant le processus d'observation doivent être hautement descriptives afin de faciliter le processus d'analyse des données (2009 : 151). Ils peuvent inclure des citations ou au moins la substance de ce que les sujets de la recherche communiquaient. Nous avons essayé de

compléter la grille dans la méthode la plus efficace mais il nous a paru pertinent de la compléter avec des notes supplémentaires vers sa fin ; ils ont ajouté des détails non compris dans nos formulaires que nous avons utilisé afin d'approfondir la recherche. Ce processus est décrit par Merriam comme<sup>20</sup> :

La composante réfléchissante des notes [...] est capturée dans le commentaire de l'observateur, indiquée en étant séparée de la description. [...] Les commentaires réfléchis peuvent inclure les sentiments, les réactions, les intuitions, les interprétations initiales, les spéculations et les hypothèses de travail du chercheur. Ces commentaires sont au-dessus des descriptions factuelles de ce qui se passe; ils sont des commentaires et réflexions sur le réglage, les personnes et les activités.

L'observation des classes diverses dans des écoles Steiner a nécessité l'utilisation de notre deuxième outil : les entretiens semi-dirigés avec des enseignants des établissements scolaires de la pédagogie steinerienne.

Les entretiens semi-dirigés constituent, selon Qu et Dumay, la plus commune de toutes les méthodes de recherche qualitative et impliquent des questions préparées guidées par des thèmes identifiés d'une manière cohérente et systématique interposée avec des sondes conçues pour susciter des réponses plus élaborées (2011 : 238-264). Ils ajoutent que :

L'entretien semi-dirigé jouit de sa popularité car il est flexible, accessible et intelligible et, plus important encore, capable de révéler des facettes importantes et souvent cachées du comportement humain et organisationnel. Souvent, c'est le moyen le plus efficace et le plus pratique de recueillir des informations (Kvale et Brinkmann, 2009). Parce qu'il a sa base dans la conversation humaine, il permet à l'intervieweur habile de modifier le style, le rythme et la commande des questions pour évoquer les réponses les plus complètes de l'interviewé. Plus important encore, il permet aux personnes interrogées de fournir des réponses dans leurs propres termes et de la manière qu'ils pensent et utilisent la langue. Il s'avère particulièrement utile si les chercheurs

---

<sup>20</sup> Merriam (2009 : 151), traduction libre

doivent comprendre la façon dont les personnes interrogées perçoivent le monde social à l'étude<sup>21</sup>.

Les entretiens semi-dirigés peuvent être caractérisés par la communication synchrone et asynchrone dans le temps et le lieu. Dans la plupart des cas, les entretiens se passent en personne et les locuteurs interagissent en synchrone dans le temps et le lieu. Ce type de communication offre certainement les avantages de spontanéité des réponses sans réflexion étendue. Elle peut néanmoins s'avérer un processus compliqué pour le intervieweur qui doit écouter les réponses de l'informateur pour comprendre ce qu'il essaie d'obtenir et en même temps, il doit tenir compte de ses propres besoins pour s'assurer que toutes les questions sont susceptibles d'être répondu dans le temps fixé et au niveau de profondeur prévu (Opdenakker : 2006).

Cependant, pour des raisons diverses, la communication synchrone pendant les entretiens n'est pas toujours réalisable. Ainsi, avec l'intervention de la technologie, les entretiens peuvent se réaliser en asynchrone dans le temps ou le lieu. La communication sur Skype et l'échange de courriels constituent des exemples largement utilisés. Ils réduisent le coût des déplacements et donnent l'occasion d'organiser une réunion dans le cyberspace à la discrétion de l'intervieweur et de l'interviewé. Cependant, ils peuvent manquer de spontanéité car les réponses, en particulier dans le cas des courriels, peuvent résulter d'une longue réflexion. D'ailleurs, comme dans le cas de notre étude, ce type de communication asynchrone peut se révéler anxiogène pour le chercheur car les rendez-vous ne sont pas toujours faciles à réserver et peuvent éventuellement retarder la recherche.

Plus spécifiquement, dans notre recherche, nous avons utilisé trois types d'entretiens semi-dirigés :

- a. l'entretien face à face, synchrone dans le temps et le lieu, dans le cas d'un enseignant en France et la méthode de prise de notes
- b. les entretiens sur Skype, synchrones dans les temps mais asynchrones dans le lieu, dans le cas de quatre enseignants en Géorgie et en Grèce, et la méthode de repérage

---

<sup>21</sup> Traduction libre

c. l'entretien par courriel, asynchrone dans le temps et le lieu, dans le cas d'un enseignant en Allemagne

Notons ici la structure et le contenu de nos entretiens. Sauf le cas du premier entretien en personne qui a eu lieu avant la conception de ces axes, le reste des entretiens s'est produit dans l'ordre des questions tel que proposé au début de chacun d'entre eux.

**1<sup>er</sup> axe** : Formation des enseignants et poste actuel

Questions :

2. Comment avez-vous découvert les écoles Steiner et avez-vous été formé afin de devenir éducateur de la pédagogie Steiner ?
4. Combien d'heures enseignez-vous et de quels niveaux ?

**2<sup>e</sup> axe** : Représentations des enseignants sur l'école Steiner et différences avec les écoles publiques

Questions :

1. Qu'est-ce qu'une école Steiner-Waldorf pour vous ?
3. Quel était votre travail avant de venir à cette école et quelles différences souligneriez-vous par rapport à l'école Steiner ?

**3<sup>e</sup> axe** : Enseigner la langue étrangère

Questions :

5. Comment enseignez-vous une langue étrangère? Quelles sont vos méthodes, objectifs et matériaux dans la salle de classe ?
6. Comment enseignez-vous la grammaire ?
7. Quel est le rôle de la langue maternelle des élèves dans votre classe ?
8. Quel est le rôle du rythme, de la musicalité, de l'art et de la nature dans vos cours ?

**4<sup>e</sup> axe** : Difficultés à appliquer les principes de Rudolf Steiner

Questions :

9. Existe-t-il des principes qui ne peuvent être appliqués dans votre classe ou des éléments que vous souhaitez faire différemment et pourquoi ?

### **2.1.4 Etapes suivies**

Dans ce chapitre, nous nous occuperons des méthodes utilisées pour la réalisation de notre étude. La recherche bibliographique, la construction de la problématique et des hypothèses, la première observation de classe et la formulation des axes des entretiens ont constitué les premières étapes de notre travail.

La première observation de classe dans une école Steiner a servi une fonction préparatoire pour les phases qui ont suivies parce qu'elle nous a permis d'identifier les éléments nécessaires à la formulation de la grille d'observation et des axes des entretiens. Ainsi, l'échantillon de la recherche approprié a été également choisi malgré l'effet que, comme nous expliquerons plus tard, nous ne sommes pas donnés un large éventail de possibilités à choisir. Après la collection des données, la transcription des entretiens a suivie. Nous avons opté à transcrire la totalité des entretiens car nous avons jugé que cela facilitera l'analyse des données.

Dans ces conditions, nous commencerons en adoptant le repérage des observations de classe et des entretiens afin de lier les données avec les axes de nos outils. Par la suite, nous utiliserons la méthode analytique dans le but de recueillir les données spécifiques, les grouper et les incorporer aux catégories appropriés qui découlent de nouveau de nos axes. Ensuite, nous essayerons de synthétiser les résultats et les examiner d'une optique globale. En dernier lieu, nous interpréterons les résultats obtenus en approfondissant et en employant la méthode herméneutique. Il est à noter que les fondations théoriques explorées dans la première partie de cette étude seront éventuellement liées aux constatations finales de la recherche.

## **2.2 *L'identité de la recherche***

Ce chapitre se concentrera sur les conditions spécifiques de la recherche effectué ; nous examinerons les conditions et les enjeux rencontrés, ainsi que le contexte didactique et l'échantillon particulier de l'étude.

### **2.2.1 Les conditions et circonstances du déroulement**

Depuis la perception de la problématique de cette thèse de maîtrise et profitant de notre séjour en France, nous avons décidé qu'il conviendrait de contacter les écoles de la pédagogie steinerienne afin d'avoir accès à ce type d'établissements et d'organiser des entretiens avec les enseignants respectifs. Cependant, cette procédure, comme nous expliquerons plus tard, s'est avérée longue et parfois très difficile.

Ainsi, les observations de classe ont été réalisés pendant un période de cinq mois, de 12/12/16 à 13/04/17 au sein d'établissements scolaires primaires et secondaires de la pédagogie Steiner en France et en Géorgie. D'autre part, les entretiens se sont déroulés entre le 13/12/16 et le 13/04/17 sur une durée allant de dix à vingt minutes avec des enseignants de la pédagogie steinerienne en France, en Géorgie, en Allemagne et en Grèce.

Comme décrit en 2.1.3, des méthodes de communication synchrone et asynchrone ont été utilisées pendant les entretiens dans le but de surmonter les obstacles de temps et de distance. Leur durée a été influencée par des facteurs divers comme le temps limité des enseignants après la fin des cours, le fatigue et pendant la communication asynchrone, la vie familiale étant donné que les entretiens sur Skype se sont déroulés dans leur espace privé.

Pendant les observations de classe et des entretiens, les sujets de notre recherche ont certainement été garantis l'anonymat et la confidentialité. Comme le disent Qu et Dumay, « ce droit devrait être inviolable, surtout lorsque les personnes interrogées parlent de leur vie professionnelle » (2011 : 238-264).

### **2.2.2 Public-échantillon**

Sur ce point, il nous paraît pertinent de présenter le public qui a constitué le noyau de notre recherche. Pour des raisons que nous expliquerons extensivement en 2.2.4, nous avons opté à conduire les observations de classe pendant l'enseignement des langues

étrangères dans les écoles Waldorf en France et en Géorgie et les entretiens avec des enseignants issus des mêmes pays ainsi que d'Allemagne et de Grèce.

En ce qui a trait aux établissements scolaires visités, nous avons initié la recherche dans une école Steiner primaire et secondaire en France centrale, situé dans un environnement naturel, à quelques kilomètres de Moulins. L'Ecole de la Mhotte accueille des élèves de 3 à 14 ans du jardin d'enfants à la huitième classe et prévoit accueillir des élèves de la neuvième classe à partir de septembre 2017. Le « Premier Cycle », de la première à la huitième classe compte actuellement une trentaine d'élèves, quatre professeurs de classe et certains intervenants en charge des matières particulières comme l'eurythmie<sup>22</sup>. Les cours d'anglais sont données par un enseignant qui est simultanément professeur de classe et poursuivent la fréquence que le responsable de classe juge appropriée. Il est à noter que notre observation de classe à l'Ecole de la Mhotte a été accompagnée par un séjour de deux jours aux installations de l'école et par des observations extensives de la totalité des matières enseignées. Nous avons eu également l'occasion de discuter extensivement avec les enseignants, élèves et parents afin de comprendre l'« esprit » de l'école.

La deuxième phase des observations a été déroulée dans une école Waldorf de la capitale géorgienne, Tbilissi. L'Ecole Waldorf Libre de Tbilissi a été fondé en 1994, compte 12 classes, un jardin d'enfants et 360 élèves au total. Les élèves de chaque classe bénéficient d'un enseignant de classe et des intervenants pour les matières particulières comme les langues étrangères et l'art<sup>23</sup>. Dans cette école, nous sommes donnés la possibilité d'observer un nombre des classes plus grand, qui n'était pas limité à l'anglais mais a compris également l'allemand comme langue étrangère.

En particulier, nous avons effectué nos observations de classe dans les établissements suivants :

- Ecole Steiner de la Mhotte, Moulins, France :  
12/12/16, anglais langue étrangère, huitième classe

---

<sup>22</sup> Information disponible sur le site de l'école : <http://www.lamhotte.fr/ecole/lecole-2/presentation-2>

<sup>23</sup> Information disponible sur le site de l'école : <http://www.waldorfschule.ge>

- Ecole Waldorf Libre de Tbilissi, Tbilissi, Géorgie  
12/04/17, anglais langue étrangère, huitième classe  
12/04/17, allemand langue étrangère, quatrième classe  
12/04/17, anglais langue étrangère, septième classe  
13/04/17, allemand langue étrangère, cinquième classe  
13/04/17, anglais langue étrangère, cinquième classe

En ce qui concerne notre deuxième outil, les entretiens, il nous a paru convenable de profiter d'un certain temps entre eux et les observations de classe dans le but d'examiner premièrement les données recueillies avec notre premier outil. Ainsi, nous avons approfondi les sujets d'intérêt de notre étude en construisant nos axes des entretiens convenablement. L'entretien avec l'enseignant d'anglais dans l'école de la Mhotte a constitué la seule exception parce qu'il a été déroulé pendant notre première visite dans une école de la pédagogie steinerienne : il a essentiellement fonctionné comme un stage préparatoire pour les entretiens et les observations qui ont suivis.

Quelques mois après notre visite à l'école Waldorf de Tbilissi, nous avons choisi de procéder à des entretiens avec les enseignants de la même école. Nous avons utilisé la communication asynchrone dans le lieu sur Skype avec trois enseignants de langue, dont deux observés dans leurs classes.

Les entretiens ont été complétés par un entretien avec un enseignant des langues étrangères en Allemagne et la responsable de l'école Trianemi en Grèce qui ouvrira ses portes en septembre 2017. Dans le cas de l'enseignant allemand, qui a eu une expérience de 27 ans dans les écoles Steiner, nous avons opté pour la communication par courrier électronique. La responsable de l'école Steiner qui a été fondée en Grèce nous a parlé extensivement des détails qui concernent l'enseignement des langues étrangères et nous avons eu l'occasion de réaliser l'entretien en tête à tête, dans les locaux de l'école.

Notons ici les entretiens réalisés avec les responsables des langues étrangères :

- 13/12/16, enseignant d'anglais, école de la Mhotte, France, réalisé en tête à tête
- 27/06/17, enseignant d'anglais, école Waldorf libre de Tbilissi, Géorgie, réalisé sur Skype
- 08/07/17, enseignant d'anglais, école Waldorf libre de Tbilissi, Géorgie, réalisé sur Skype
- 08/07/17, enseignant d'anglais, retraité, Allemand, réalisé par courriel
- 10/07/17, enseignant d'allemand, école Waldorf libre de Tbilissi, Géorgie, réalisé sur Skype
- 02/08/17, responsable des langues étrangères, école Trianemi, Grèce, réalisé en tête à tête

### 2.2.3 Contexte didactique

Les circonstances scolaires dans les écoles dont les cours nous avons observé sont évidemment variables. L'école de la Mhotte à Moulins s'est située dans une région tranquille et un district provincial de France. De l'autre côté, l'école Waldorf Libre de Tbilissi a été fondée au capital du pays, dans un quartier calme mais urbain et accessible par le métro et a été décernée par le ministère géorgien de l'éducation avec le prix de la meilleure école en Géorgie<sup>24</sup>. Etant donné que les écoles Steiner sont dans la plupart des cas des écoles privées, les élèves accueillis viennent souvent des familles aisées.

Les langues étrangères jouent un rôle primordial dans l'ensemble des écoles et sont enseignées depuis la première classe de l'école. Dans l'école de la Mhotte, l'anglais et l'allemand sont enseignés pendant toutes les classes mais à l'école Steiner de Tbilissi, une langue étrangère, notamment l'allemand, est introduite à la première classe et l'enseignement de la deuxième langue, en particulier l'anglais, commence à la cinquième.

---

<sup>24</sup> Information disponible en ligne sur le site de l'Association de la Pédagogie Steiner : <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/organisations-worldwide/georgia/tiflis-ws>

À en juger par le profil socioéconomique des élèves, nous pourrions supposer qu'ils bénéficient des cours supplémentaires personnels aux langues étrangères qui pourrait constituer un obstacle dans la tentative d'estimer leur niveau. Les enseignants des écoles nous ont néanmoins assurés que cela est le cas que d'un faible pourcentage des élèves.

#### **2.2.4 Difficultés et contraintes rencontrées**

Le fait qu'une école Steiner n'avait pas été créée en Grèce lorsque cette recherche a commencée nous a amenée à penser que notre séjour en France dans le cadre de notre Master 2, nous offrirait la possibilité d'avoir accès à certaines écoles françaises de la pédagogie Waldorf. Ainsi, depuis notre arrivée en France, nous avons commencé à contacter les écoles Steiner par courrier électronique, mais au cours des deux premiers mois, nous n'avons reçu aucune réponse.

Nos efforts pour atteindre les écoles par téléphone ou par l'intermédiaire de l'Association Waldorf française n'ont pas non plus été fructueux. Grâce à l'intervention d'une des professeures de l'Université d'Angers, une école Steiner a finalement répondu favorablement à notre demande.

En arrivant en Grèce pour le deuxième semestre de nos études, nous prévoyions de revenir bientôt en France pour compléter la recherche potentiellement dans une école plus grande et plus centrale de cette pédagogie. Cependant, malgré l'intervention de personnes qui soutiennent notre formation à la pédagogie Steiner en Grèce et des efforts continus en appelant ou en envoyant des courriers électroniques, nous n'avons eu la possibilité d'organiser une visite supplémentaire dans une école Steiner en France.

Par conséquent, nous avons profité de notre voyage en Géorgie pour des raisons personnelles pour contacter l'unique école Steiner du pays qui a accepté chaleureusement notre demande d'observer certains des cours de langues étrangères.

Comme nous l'avons déjà expliqué en 2.2.2, nous avons décidé de réaliser les entretiens ultérieurement dans le but d'examiner premièrement les données issues de nos observations de classe. Ce processus s'est néanmoins avéré particulièrement difficile et durable car les enseignants des langues étrangères n'étaient pas facilement accessibles par courrier électronique. La fin de l'année scolaire, leurs engagements personnels ainsi que leur manque de familiarisation avec la technologie ont constitué certains des facteurs qui ont rendu notre deuxième outil de recherche difficile à compléter.

Nous avons profité de la communication par le biais de Skype pour les entretiens avec les enseignants géorgiens ; nous avons utilisé le courrier électronique pour communiquer avec un professeur allemand qui n'avait pas accès sur Skype mais nous n'avons pas réussi à réaliser un entretien supplémentaire avec l'enseignant de l'école Steiner en France que nous avons déjà visitée.

Pour les raisons déjà mentionnées, la collecte des données a été prolongée et, par conséquent, la phase consacrée à l'écriture de la présente étude a été raccourcie, ce qui s'est révélé une procédure anxieuse. La recherche bibliographique a constitué un obstacle additionnel : les titres sur les œuvres de Rudolf Steiner ne sont pas dans la plupart de cas inclus dans les bibliothèques universitaires. De plus, la langue d'instruction qui n'était pas parfois connue par le chercheur pendant les observations a rendu la collecte des données un processus des fois compliqué.

En général, la présente étude a eu un long « voyage » dans le temps et l'espace, a surmonté divers obstacles avec l'aide de professeurs, collègues et élèves et vise à présenter ses résultats dans le chapitre qui suit.

## **2.3 Résultats**

Après la précision de la méthodologie et des modalités qui imprègnent notre travail, nous continuerons - de façon organisée et en s'appuyant sur les axes de nos deux outils – avec la présentation des données recueillies.

### **2.3.1 Observations de classe**

Nous amorcerons la présentation des résultats en examinant les éléments du premier outil dans l'ordre chronologique, les observations de classe.

#### **2.3.1.1 L'enseignement de la langue étrangère (1<sup>er</sup> axe)**

- **Manuels**

Pendant les cours observés, la majorité des enseignants ont utilisés les photocopies des manuels selon le niveau des apprenants. Il est à noter que les photocopies sont provenues des manuels que les éducateurs ont estimés appropriés et pourraient être d'origine différente en fonction du cours. Dans deux cas, des manuels que les élèves avaient achetés ont été utilisés, des éditions locaux et internationaux, notamment Pearson Longman et Didier. Cependant, dans les deux cas des manuels et des photocopies, la présentation du phénomène à explorer a précédé l'utilisation des matériaux éducatifs.

- **Cahiers thématiques**

La création des cahiers thématiques où les apprenants peuvent inclure l'« essence » du cours ou certains éléments particuliers a été utilisée dans la moitié des cours observés. Dans un cas, ce type de cahier ne pouvait pas être créé à cause du fait que les apprenants n'avaient pas encore été initiés à l'écriture. Dans les niveaux de langue les plus bas, les cahiers créés par chaque élève ont été écrits et colorés en mettant l'accent sur l'aspect esthétique. Pourtant, dans une classe du niveau supérieur, les livrets ont été utilisés uniquement pour écrire des expressions et poèmes sans souligner l'élément artistique visuel.

- **Recours à la langue maternelle**

Dans la grande majorité des cours des langues étrangères observées, le rôle de la langue maternelle ou en général de la langue de scolarisation a constitué un élément pas négligeable. Tous les enseignants, à l'exception d'un cas, ont essayé d'éviter son emploi et de réserver son emploi uniquement en cas d'urgence.

Les problèmes de discipline ont constitué la première raison du recours à la langue maternelle. Tous les enseignants observés l'ont employé dans le but d'apaiser la classe et de garantir la continuation harmonieuse de la leçon. Ainsi, elle a été utilisée pour réprimander les élèves et dans un cas, même pour demander à un élève de quitter la classe comme une forme de punition.

La langue maternelle des élèves était également utilisée pour donner des instructions, clarifier des points difficiles et éclaircir certaines structures grammaticales. Pendant ces cas, l'alternance entre la langue maternelle et la langue cible était fréquente. Cependant, le recours à la langue maternelle n'a pas constitué un but en soi mais a été employé quand tous les autres moyens avaient été épuisés.

De plus, le processus d'apprentissage du vocabulaire a nécessité dans certaines occasions, particulièrement aux niveaux plus élevés, la traduction des mots opaques dans la langue maternelle. À la septième et huitième classe, la traduction a été plus fréquemment demandée par les élèves et un glossaire a été occasionnellement inclus dans leurs cahiers ou dans les photocopies fournies<sup>25</sup>. Pourtant, dans le cas de deux observations, l'enseignant a essayé d'encourager les apprenants à paraphraser dans la langue cible et a eu éventuellement recours à la traduction lorsque ce n'était pas possible<sup>26</sup>. Ce n'était que pendant un des cours observés que l'utilisation de la langue maternelle n'a pas été considérée comme un dernier recours pour l'enseignant et a été largement utilisée, dans le but de susciter des expressions et expliquer les mots qui ont été peu connus<sup>27</sup>.

- **Métalangage grammatical**

Dans la moitié des leçons observées, les enseignants ont utilisé de terminologie grammaticale et sensibilisé les élèves aux structures de grammaire qui étaient examinées à ce moment-là. Cependant, cela était principalement le cas dans les

---

<sup>25</sup> «What is washing? », « What is extremely impressive? »

<sup>26</sup> «What does it mean coronation ? Not translation ! I need explanation! »

<sup>27</sup> « Comment dire un choce on aimerait faire ? », «Comment on peut dire qu'on veut pas ? », « What is dive ? Have a look at the lexicon in the end. Aaah ! C'est plonger! »

niveaux avancés, à la septième et huitième. Des expressions comme les noms comptables et non dénombrables, infinitif, verbe, préposition ont été évoquées<sup>28</sup>.

Le métalangage grammatical n'a pas été utilisé à des niveaux plus bas et les élèves n'étaient pas conscients qu'ils étaient en cours d'apprendre des structures grammaticales. L'accent a été mis sur la réalisation et plus tard l'utilisation de la part des apprenants des différentes formes afin d'exprimer des besoins différents. Des jeux, chansons et situations contextualisées ont été utilisés pour ce raison.

- **Mouvement**

Le mouvement a constitué un élément remarquable pendant toutes les leçons observées, à l'exception d'un cas qu'enseignant et élèves sont demeurés immobiles tout au long de l'enseignement.

Les jeunes apprenants ont bénéficié de nombreux jeux, activités, projets et des compétences de présentation de la part de leurs enseignants qui ont utilisé le langage corporel ainsi que le mouvement dans la salle de classe extensivement. Le corps des élèves et des éducateurs a été utilisé en plusieurs occasions afin de montrer ou consolider des items lexicaux. À titre indicatif, les mains et le corps ont facilité l'apprentissage des jours de la semaine ou les saisons et la signification d'un poème récit. Le mouvement des élèves dans la salle sans demande de permission à l'enseignant était un autre élément notable qui, cependant, n'a pas créé de problèmes pour la gestion de la classe.

Les niveaux plus élevés ont tiré avantage du mouvement de façon plus contrôlé, en tenant debout et en interprétant vivement un dialogue, en jouant des jeux sur les mots nouvellement appris en se levant encore ou en présentant un projet.

---

<sup>28</sup> «I am going to play. It has -ing, it is not present continuous. », «When we have seasons, what preposition do we use? », «C'est quoi la catégorie grammaticale de ce mot là? Verbe! », «Will, c'est sur, would, c'est le conditionnel. »

- **Thèmes**

Comme nous l'avons décrit dans la première partie de cette étude, selon le cursus des écoles Steiner, l'apprentissage se déroule sur un thème principal qui est souvent répété pendant plusieurs semaines. Ce processus n'a été remarqué que dans certains cas au cours de nos observations et seulement dans les niveaux débutants. Ainsi, les enseignants ont utilisé à titre indicatif les saisons ou les mois et ont construit leurs plans de leçon autour ce sujet, en utilisant des dialogues, poèmes, chansons et jeux dans le but de familiariser les apprenants avec les thèmes principaux de leurs cours.

- **Immersion à la culture de la langue cible**

Dans la plupart des cours observées, le contact des apprenants avec la culture du pays de la langue cible s'est accompli à travers l'art. Nous nous occuperons de ce sujet plus extensivement en 2.3.1.2 mais en ce moment, nous pourrions noter que les poèmes et chansons utilisés vastement au cours de leçons, ont évidemment aidé les enfants à exploiter certains éléments culturels du pays étudié. Ce processus a été également facilité à travers les sujets des textes choisis, particulièrement aux niveaux avancés, qui concernaient aspects de la vie et la culture du pays de la langue cible, comme par exemple des détails sur la reine d'Angleterre.

- **Représentations authentiques de la vie naturelle**

La connexion de la langue étudiée avec la vie naturelle n'était pas repérable que dans la moitié des cours des langues étrangères observés. Dans ces cas, l'art était également d'importance majeure et a facilité les élèves à avoir accès aux structures de la langue cible de façon inconscient et naturel. Des contes, chansons, poèmes, tableaux et la lecture ainsi que l'utilisation de mathématiques<sup>29</sup> ont été employés pour cette raison.

- **Technologie et supports audiovisuels**

À l'exception d'une leçon, l'utilisation des supports audiovisuels et de la technologie a été exclue des classes de langue observées. Au lieu de cela, les enseignants ont préféré lire les textes ou engager les élèves dans la répétition et le chant chorales. Dans les niveaux les plus avancés, il a été remarqué par l'enseignant que des films sont parfois regardés par les étudiants, qui ne sont pas toujours complétés à l'école et lesquels les

---

<sup>29</sup> « How many chairs are there in our classroom? Count! »

élèves sont encouragés à continuer à la maison. En ce qui concerne le cas particulier observé où la technologie a été utilisée dans la classe, des activités d'écoute en provenance du manuel et un lecteur de CD ont été employés.

### 2.3.1.2 Le rôle de l'art et du rythme (2<sup>e</sup> axe)

- **Rythme et musicalité**

L'élément rythmique et musical a été omniprésent lors des cours observés. Les enseignants ont remarquablement essayé d'introduire et d'explorer la langue très rythmiquement principalement par l'utilisation de poèmes qui étaient présents depuis le début jusqu'à la fin de la leçon, particulièrement aux niveaux moins élevés.

Les chansons et les chants ont été vastement utilisés dans ce but aussi. Les chansons des groupes musicaux ou chanteurs connus étaient employées pour les niveaux plus élevés tandis que des chants<sup>30</sup> et chansons simples ont été accueillis chaleureusement par les jeunes apprenants. Les chansons étaient constamment répétées par enseignants et élèves, certains parmi eux étaient déjà connues par cœur par les élèves et les vocales ou effets sonores faisaient souvent partie du processus. Il est à noter que les compétences des enseignants sont importantes et dans le cas où l'enseignant ne préfère pas chanter, les chants sont plus extensivement employés.

Le rythme a pénétré des parties de cours observés diverses. À titre indicatif, l'instruction des verbes irréguliers a été très rythmiquement présentée en tapant les mains et l'utilisation d'un son particulier de la cloche a signalé le début du cours.

- **Peinture et art**

Comme nous l'avons déjà décrit, l'emploi de l'art a été vastement exploré à travers la poésie et les chansons. Lors des cours observés, la peinture a été particulièrement utilisée par les jeunes apprenants. Dans une classe de la quatrième, les cahiers thématiques ont été décorés avec des images créées par les élèves et les notes ont été écrites en couleur avec un grand accent mis sur la beauté et l'harmonie. À la

---

<sup>30</sup> «Red, yellow, black and blue, how old are you? »

cinquième, les apprenants ont également présenté des projets sur leurs animaux préférés, accompagnant le texte avec une image de l'animal créée par eux-mêmes.

En général, la plupart de salles observées ont été décorées avec les travaux artistiques des élèves et le tableau, qui possédait la capacité d'ouvrir, avait toujours sa coquille extérieure peinte de couleur pâle par les enseignants et les étudiants.

- **Récitation**

La récitation a été utilisée dans la plupart des cas observés en fonction des poèmes. Un poème inconnu par les apprenants a été premièrement récité par l'enseignant et les élèves ont été invités à les réciter seulement après leur maîtrise. Il nous paraît pertinent de remarquer que dans une classe de niveau débutant observée les élèves étaient capables de réciter des poèmes et des chants pour chaque unité lexicale consolidée comme les mois, les saisons, le temps, les animaux.

- **Répétition chorale et Prière**

Les cours observés ont démontrés une tendance extensive d'utiliser la répétition chorale avec pléthore des structures enseignées. Ce type de répétition a été employé largement aux premières classes mais a été présent dans tous les niveaux. Il a compris des chansons, poèmes mais des éléments grammaticaux aussi et a facilité les élèves quand l'item à répéter a été nouvellement introduit.

La Prière, un type de poème, a été utilisée dans toutes les cours observées pour signaler le début et la fin de la leçon. Les élèves ont répété simultanément ou après l'enseignant ce texte qui a exprimé leur gratitude pour tout ce qu'ils possèdent. De surcroît, des expressions de salutation entre apprenants, enseignant et visiteur ont fait partie du cours<sup>31</sup> ; dans un cas particulier, l'enseignant a également serré la main de chaque élève séparément au début de la leçon.

---

<sup>31</sup> « OK. Stand up. Goodbye, dear class. Goodbye, dear guest. »

- **Documents authentiques**

Comme nous l'avons déjà décrit, les poèmes, contes, récits, chants et chansons ont été extensivement employés lors de tous les cours observés et ont donné l'occasion aux apprenants de profiter de l'élément authentique de la langue étudiée.

### **2.3.1.3 Enseigner selon l'âge de l'élève (3<sup>e</sup> axe)**

Pendant nos observations, nous avons essayé d'examiner si des éléments que la pédagogie steinerienne considère primordiaux pour chaque âge des élèves ont été employés.

- **Classes 1-3**

Dans le cas de débutants en langue étrangère que nous avons observé, l'apprentissage s'est passé à l'oral et rien n'a été écrit. L'accent a été mis principalement sur la prononciation, la propre articulation, la musicalité et la récitation en utilisant parallèlement plusieurs jeux et activités de mime et d'action, afin de clarifier et s'entraîner sur des sujets différents. L'enseignant a également tiré avantage des outils ludiques comme un sac de riz afin de signaler la personne qui pourrait donner la réponse. Les activités ont été variées fréquemment et les apprenants semblaient les connaître car l'enseignant a consacré peu de temps à donner des instructions.

- **Classes 4-9**

En ce qui concerne les niveaux plus élevés, les éléments que nous avons pu remarquer selon leur âge portaient sur l'introduction musicalement aux structures grammaticales. Dans les cas observés, bien que les niveaux des débutants ont appris la grammaire inconsciemment, la moitié des cours des apprenants plus âgés ont été musicalement introduits aux aspects de la grammaire, en utilisant le rythme, l'art, la répétition chorale et en les rendant conscients du sujet examiné.

### **2.3.1.4 La place de la langue étrangère dans le cursus scolaire (4<sup>e</sup> axe)**

- **Fréquence**

Dans la grande majorité de classes observées, la langue étrangère a été étudiée trois fois par semaine, pendant une heure à chaque fois et commençant à la première classe.

Ce n'était que dans le cas d'une classe que le professeur des langues étrangères était aussi l'enseignant principal de la classe et a décidé personnellement le calendrier et les heures que la langue étrangère était apprise par semaine. Dans ce cas, cela signifiait que la langue étrangère n'était pas souvent incluse dans le programme hebdomadaire en raison du manque de temps.

- **Créneau horaire**

Pendant toutes les observations de classe, la langue étrangère n'a pas été enseignée très tôt mais pas trop tard non plus pendant la journée. Les heures des cours vers midi ont constituées le créneau horaire préféré.

### 2.3.1.5 La réponse de la part des élèves (5<sup>e</sup> axe)

- **Intérêt**

Les élèves des deux tiers des cours observés ont démontré un intérêt considérable lors de l'apprentissage de la langue étrangère. Cet intérêt a été remarquable particulièrement dans les apprenants jeunes et principalement quand les chansons, le mouvement et les activités ludiques ont été employées. Dans un cas de niveau plus élevé, les élèves ne semblaient pas intéressés mais restaient silencieux tandis que dans un autre cas d'une grande classe, les élèves ont préféré discuter et la gestion de la classe a constitué un défi pour l'enseignant.

- **Participation**

Les apprenants ont participé activement pendant tous les cours observés et particulièrement aux niveaux des débutants, la participation a été notable. Cependant, dans chaque classe, nous avons remarqué des apprenants qui ont choisi de garder le silence et lesquels l'enseignant a essayé d'impliquer, à l'exception d'un cas que l'éducateur a travaillé avec les élèves forts exclusivement.

- **Aisance**

Sauf le cas d'une classe où les élèves ne parlaient pas couramment et ne pouvaient pas répondre même aux questions de base malgré leur huitième année d'apprentissage de la langue étrangère, toutes les groupes observés ont manifesté un niveau très haut dans

la langue cible. Nous évoquons à titre indicatif l'aisance et la très bonne prononciation des élèves qui étaient en train de compléter la deuxième année de la langue étrangère ainsi que le cas des débutants qui étaient capables d'une communication de base dans la langue cible malgré le fait que leurs études avaient duré quelques mois.

## 2.3.2 Entretiens

Dans ce chapitre, nous optons pour le dépistage des représentations des enseignants en ce qui a trait à la pédagogie poursuivie pendant l'enseignement d'une langue étrangère dans l'école Waldorf ainsi que des détails qui nous aideront à clarifier le profil des éducateurs.

### 2.3.2.1 Formation des enseignants et poste actuel (1<sup>er</sup> axe)

- **Premier contact avec les écoles Steiner**

La majorité des enseignants interviewés ont avoué une connexion entre leur vie familiale ou amicale et le premier contact avec les écoles de la pédagogie steinerienne. Les réponses ont mis en premier plan que la plupart des éducateurs, au cours de leurs efforts pour trouver l'école la plus appropriée pour leurs enfants ou un proche membre de la famille, ont rencontré par hasard une école de cette pédagogie<sup>32</sup>.

Certains d'entre eux ont également cité un voisin ou ami, dont les dires ont constitués le point de départ de leurs recherches sur ces écoles<sup>33</sup>. Il est à noter que dans la moitié des cas, le premier contact a été effectué à travers le jardin d'enfants et que peu d'enseignants étaient familiarisés avec la pédagogie steinerienne avant cette première approche.

---

<sup>32</sup> « Quand j'ai eu mes enfants, je ne savais pas comment apprendre à enseigner mes propres enfants et moi, je le recherchais depuis longtemps [...] Après eh, mon petit fils a décidé d'aller à la maternelle mais il ne l'a pas décidé. Je l'ai décidé alors. Je ne pouvais pas choisir la bonne école maternelle pour lui (.) alors la seule maternelle qu'il a décidé à rester était la maternelle waldorf »

<sup>33</sup> « J'ai eu un ami, j'ai rencontré une personne qui a grandi dans une école steiner et ses parents enseignaient également à la maternelle à l'école steiner près de x et j'ai vraiment eu une information approfondie sur ce que cela signifie vraiment et pourquoi c'était comme ça »

- **Formation à la pédagogie steinerienne**

La totalité des personnes interviewées a suivi une formation par des formateurs qualifiés de la pédagogie Waldorf pendant une ou plusieurs années<sup>34</sup>. Dans tous les cas examinés, les enseignants ont été formés dans leur pays par les responsables de la formation locaux ou arrivés d'Allemagne. La formation a duré entre deux et trois années et a été très intensive durant un an seulement dans un certain cas en raison du manque de temps dû à l'ouverture d'une nouvelle école Steiner. C'était seulement dans le cas d'un enseignant que les obligations familiales ont empêché la complétion de sa formation pédagogique steinerienne tandis qu'un autre enseignant a déclaré avoir été admis à la troisième année de la formation grâce à sa longue expérience pédagogique<sup>35</sup>.

De surcroît, selon la plupart des éducateurs, la formation continue est souhaitée. Pour cette raison, des cycles des séminaires sont organisés chaque année par des formateurs, des enseignants retirés ou plus expérimentés<sup>36</sup> et dans certains cas, chaque éducateur possède un mentor qui peut être systématiquement consulté<sup>37</sup>.

La deuxième type de formation cité par les interrogés est l'observation de classe. La majorité des enseignants ont souligné leur habitude de visiter des écoles Steiner particulièrement en Allemagne : une expérience caractérisée comme très utile pour leur carrière pédagogique, notamment dans le cas d'un éducateur qui a observé des cours des langues étrangères dans une école Steiner en Allemagne pendant un mois<sup>38</sup>.

---

<sup>34</sup> « oui, j'ai été formé beaucoup pendant trois ans, plus tard tout le temps je vais à : l'Allemagne spécialement (.) »

<sup>35</sup> « donc je suis arrivé, il y a trois ans de séminaire, mais ils parce que j'étais déjà un enseignant que j'avais déjà pratiqué, ils m'ont admis la troisième année directement, donc c'était <((rire)) fast track> »

<sup>36</sup> « beaucoup et beaucoup de gens viennent ici en Géorgie et je participe à tous les séminaires »

<sup>37</sup> « c'est-à-dire que nous avons des mentors qui ont été des formateurs de langue étrangère pendant de nombreuses années »

<sup>38</sup> « je voulais en savoir plus, alors je suis allé en Allemagne en Allemagne ouais en Allemagne et là-bas, j'étais dans une école waldorf à propos de :: un mois (.) Et eh j'ai eu l'occasion de :: voir comment ils travaillent là (...) et cela m'a aidé parce que j'ai toujours pensé avoir fait quelque chose de mal et je voulais savoir comment il est en Allemagne (.) alors :: ça m'a beaucoup aidé »

Finalement, il a été également cité par peu d'enseignants que la bibliographie et l'expérience réelle pendant les premières années d'enseignement ont constitué pareillement des facteurs qui ont contribué à leur formation pédagogique. Il est remarquable que selon un éducateur, les « huit premières années en tant que professeur de classe et d'anglais étaient vraiment mon stage ».

- **Heures et niveaux enseignés actuellement**

Nous avons remarqué une grande variété dans les réponses des interviewés en ce qui concerne les horaires et niveaux enseignés. Deux tiers des enseignants enseignent exclusivement les langues étrangères pour une horaire qui fluctue de 12 à 21 heures par semaine<sup>39</sup> et ne focalisent pas aux niveaux plus bas ou élevés ; tous les classes font partie de leur répertoire<sup>40</sup>.

Cependant, selon les réponses, un tiers des interrogés cite de ne pas travailler seulement comme professeur de langue étrangère, mais comme enseignant principal de la classe aussi. Dans ces cas, l'enseignant est responsable pour les matières non spécialisées d'une certaine classe et enseigne parallèlement une langue étrangère aux niveaux divers de l'école<sup>41</sup>. Il est à noter que ces éducateurs sont donnés la possibilité d'enseigner tous les niveaux du premier cycle de l'école et dans un certain cas, l'enseignant interviewé a eu l'habitude d'assister des élèves ayants des difficultés d'apprentissage même de la dixième classe.

### **2.3.2.2 Représentations sur l'école Steiner et différences avec les écoles publiques (2<sup>e</sup> axe)**

- **L'école Steiner selon les enseignants**

---

<sup>39</sup> « cette année, j'avais aa environ vingt et une heures par semaine vingt et un ouais »

<sup>40</sup> « j'ai eu la cinquième année sixième septième et dixième (.) », «j'enseignais environ comment dire la septième année et la huitième année et la huitième année, le niveau supérieur et le niveau inférieur »

<sup>41</sup> « principalement, j'étais professeur de classe, mais à côté de cela, j'avais 1-3 cours d'anglais (3-9 leçons par semaine), de la première à la sixième classe »

L'école Steiner présente des représentations diverses dans le discours des enseignants interviewés. La majorité d'entre eux expriment leurs sentiments positifs en ce qui concerne leur travail à l'école<sup>42</sup> et dans deux cas, lui attribuent des caractéristiques de la maison<sup>43</sup>. Pourtant, un tiers a avoué qu'il s'agit d'un « travail dur », parfois très dur<sup>44</sup>.

Certains enseignants ont également mentionné que l'école constitue un établissement où l'accent est mis sur l'avenir et la collaboration des parents, élèves et éducateurs est encouragée dans le but de promouvoir le développement de tous ces facteurs ainsi que de la terre<sup>45</sup>. Finalement, dans un certain cas, l'école Steiner a été caractérisée comme un « endroit sacré » parce que les éducateurs sont responsables de l'avenir de nombreuses âmes<sup>46</sup>.

- **Expérience antérieure et différences avec poste actuel**

En ce qui concerne la carrière des enseignants avant leur recrutement dans une école Steiner, tous parmi eux ont cité sans exception avoir travaillé dans le secteur publique ou privé du système éducatif de leur pays. Leur manque de satisfaction aussi bien que l'incapacité d'enseigner d'une façon proche à leurs souhaits ont figurés parmi les justifications les plus fréquemment données par les enseignants qui ont visé à un tournant décisif dans leur vie professionnelle.

Les réponses des interviewés font émerger une opinion consensuelle au sujet des différences entre les écoles Waldorf et celles qui ne poursuivent ce type de pédagogie. Comme nous expliquerons tout de suite, selon tous les enseignants, les différences

---

<sup>42</sup> « aah :: j'aime aaah enfants là-bas mes collègues »

<sup>43</sup> « <((riant)) un endroit merveilleux> je me sens vraiment chez moi »

<sup>44</sup> « c'est dur très difficile mais cela signifie beaucoup pour moi »

<sup>45</sup> « un endroit où les enseignants et les parents travaillent ensemble un lieu d'apprentissage et de développement pour les parents et les enseignants ainsi que pour les enfants un lieu où l'apprentissage se déroule de telle manière qu'il soit utile pour l'avenir de la terre »

<sup>46</sup> « peut-être que ce sera drôle, mais c'est comme un lieu sacré car nous avons tellement de enfants et nous avons tellement d'eh: les âmes et tout ce dont nous sommes responsables pendant un certain temps, puis on les laisse aller »

sont très grandes<sup>47</sup> et concernent premièrement la méthodologie ainsi que les objectifs de la pédagogie.

Il découle de la majorité des entretiens que la méthodologie dans les écoles Steiner possède un caractère plus « animé », contenant une très vaste gamme des jeux, chansons, activités rythmiques. Cet élément a été comparé par plusieurs éducateurs avec l'usage extensif des livres, de l'écriture et des activités<sup>48</sup>. Dans deux cas, il a été cité que les élèves des écoles publiques travaillent principalement avec leur tête et que leurs enseignants essaient de « farcir leurs têtes avec des connaissances »<sup>49</sup> tandis que dans les écoles de la pédagogie steinerienne, l'enseignement ne reste plus à la surface et l'accent est mis sur le développement de la personnalité de l'enfant.

Dans un certain cas, l'expérience antérieure de l'éducateur dans une école privée a été caractérisée comme « usine d'apprentissage »<sup>50</sup> alors qu'un autre enseignant a souligné que l'utilisation constante des tests et de la notation<sup>51</sup> a rendu son travail difficile. Finalement, il est à noter que selon un enseignant, une différence majeure se trouve dans les fondements philosophiques sous-jacents qui sont absents dans la plupart des écoles publiques ou privées<sup>52</sup>.

### 2.3.2.3 Enseigner la langue étrangère (3<sup>e</sup> axe)

<sup>47</sup> « aaah la différence entre aah les autres écoles géorgiennes et les écoles steiner (.) il y a de GRANDES différences »

<sup>48</sup> « dans une école publique, il est eh, vous faites plus avec des livres, oui, tous les élèves ont des livres et vous écrivez plus vous faites plus d'exercices et eeh dans une école steiner, vous, vous avez beaucoup de jeux »

<sup>49</sup> « je devais farcir les têtes des enfants avec des choses »

<sup>50</sup> « une école privée qui avait l'intention de préparer les enfants à aller étudier à l'étranger en Amérique ou en Europe quelque part et c'était plus une usine d'apprentissage un usine »

<sup>51</sup> « écrivent des tests pour voir ce qui est arrivé dans leur tête, donnent des notes pour plus ou moins de rembourrage, dans les tests qui doivent être écrits constamment »

<sup>52</sup> la principale différence est que ce fondement philosophique sous-jacent aah qui manque de tant d'écoles »

- **Méthodes, objectifs, matériaux**

Il est remarquable que tous les enseignants de notre recherche reconnaissent l'âge des étudiants comme le principal facteur qui détermine leur enseignement<sup>53</sup>. Il a été à plusieurs occasions cité que toute la planification du cours est fondée sur les besoins différents des élèves selon leur âge particulier.

Premièrement, en ce qui a trait aux méthodes utilisées lors du cours des langues étrangères, les éducateurs font une distinction notable entre les niveaux bas et plus élevés et considèrent la quatrième -quand l'écriture est introduite- comme un point significatif. Ainsi, il a été majoritairement signalé que pendant les trois premières classes, c'est le mouvement, les chansons, les activités rythmiques et les jeux qui occupent la place la plus importante lors du cours<sup>54</sup>. Des outils pédagogiques comme, à titre indicatif, des nains ou des valises sont utilisés, les élèves apprennent la langue et les structures grammaticales inconsciemment et comme il a été également cité par un enseignant, la plupart du travail est faite dans la classe : les devoirs ne sont pas nécessaires<sup>55</sup>.

En revanche, selon les réponses des enseignants, après la quatrième classe, l'écriture est progressivement introduite et les élèves prennent conscience de la structure de la langue, tout en essayant de parler efficacement. La lecture, les contes intéressants, les discussions libres et les devoirs sont également inclus dans le cursus. Comme le dit un enseignant, ce processus nécessite de la créativité de la part l'enseignant, qui doit prendre en considération l'âge et les éléments particuliers de sa classe<sup>56</sup>.

Deuxièmement, tous les éducateurs interviewés mettent au premier plan la communication et l'aspect social de la langue étrangère comme objectif principal de son enseignement. Il a été cité à l'unanimité que l'enseignant doit utiliser tous les

---

<sup>53</sup> « donc :: la principale chose à venir dans l'école de waldorf est lorsque vous enseignez que vous devriez considérer l'âge des personnes des enfants »

<sup>54</sup> « des petites chansons et des choses comme des poèmes »

<sup>55</sup> « les petits élèves doivent avoir plus de plaisir et ils aaah ils ne doivent pas avoir beaucoup de devoirs à la maison (.) ils doivent tout faire pendant la leçon »

<sup>56</sup> « cela signifie que vous devez être très eeh :: créatif (.) créatif (.) et vous devez créer votre propre leçon selon l'âge, mais vous devez considérer l'âge des enfants qui a ses propres particularités »

moyens disponibles dans le but de faciliter la communication en langue cible<sup>57</sup>. Un tiers des enseignants a aussi souligné la globalité de la langue et a mis l'accent sur la familiarité avec la culture de la langue enseignée et le développement de la compétence interculturelle.

Troisièmement, le matériel utilisé par les enseignants dans le but d'enseigner la langue efficacement se différencie de même selon l'âge et le niveau des élèves. Des manuels ne sont pas utilisés avec les débutants<sup>58</sup>, particulièrement pendant les trois premières années. La moitié des enseignants a mentionné les activités ludiques et rythmiques pour cette tranche d'âge et dans un cas, les photocopies des livres de la pédagogie steinerienne font également partie de l'enseignement après une activité a été discutée.

Dans les niveaux les plus élevés, après l'introduction de l'écriture, la moitié des enseignants a mentionné l'utilisation d'un cahier thématique et le référence occasionnelle aux manuels. C'était seulement le cas d'un enseignant que la préparation aux examens a été évoquée après la sixième classe<sup>59</sup>. En plus, la technologie a été mentionnée par un seul enseignant sous la forme de films utilisés principalement avec les niveaux supérieurs.

Il est à noter que dans le cas de la majorité des interrogés, l'usage de manuels est obligatoire, selon le ministre d'éducation de leur pays. Cependant, comme le dit un enseignant, « nous avons donc un manuel comme une directive, mais les enfants ne travaillent pas avec lui ».

- **Enseigner la grammaire**

Pour la majorité des enseignants interviewés, l'enseignement de la grammaire offre une grande liberté à l'élève de découvrir les phénomènes tout seul. Il a été cité par les éducateurs à plusieurs reprises que ce processus suit l'ordre ci-dessous: en premier lieu, l'élève utilise des éléments de la langue qui sont déjà connus. Par la suite, le

---

<sup>57</sup> « l'objectif principal est de communiquer avec les gens »

<sup>58</sup> « nous faisons des copies aah d'abord quand nous eeh anglais nous n'avons aucune copie eeh nous n'avons rien eeh nous faisons tout oralement »

<sup>59</sup> « nous avons peut-être à la septième huitième année »

professeur attire son attention sur ces éléments et l'élève est invité à les observer. L'apprenant est ensuite amené à découvrir la règle seul et finalement, l'enseignant l'aide à la formuler de manière appropriée<sup>60</sup>.

Il est aussi à noter que certains enseignants ont remarqué que, particulièrement pendant les premières classes, ils n'enseignent pas la grammaire mais mènent l'élève à utiliser les structures diverses inconsciemment<sup>61</sup>. Pourtant, aux niveaux supérieurs, la grammaire est plus explicitement enseignée et selon un enseignant, le métalangage n'est éventuellement pas évité parce que les apprenants ne devraient pas avoir peur de termes grammaticaux.

- **La langue maternelle**

Pendant les entretiens, l'effort des enseignants des langues étrangères d'éviter la langue maternelle a été mis en relief<sup>62</sup>. Tous les éducateurs ont souligné qu'ils essaient d'utiliser principalement la langue cible, qui constitue une procédure parfois très dure, particulièrement pendant les premières classes.

Les raisons cités pour cette alternance des langues sont principalement la clarification, la réprimande ainsi que l'efficacité à cause du manque de temps<sup>63</sup>. Dans un cas, l'enseignant a également évoqué l'utilisation de la langue maternelle dans le but de préciser les structures grammaticales aux niveaux supérieures.

- **Rythme, musicalité, art, nature**

De façon générale, les enseignants ont avoué majoritairement que le rythme et la musicalité sont d'une grande importance dans leur classe de langue<sup>64</sup>. Les activités rythmiques font partie intégrale<sup>65</sup> du cursus particulièrement dans les premières

---

<sup>60</sup> « je leur donne les exemples et ils devraient les comprendre eux-mêmes, quelle est la différence de ce qu'ils proviennent des enfants, devraient penser eux-mêmes aux règles, ils DEVRAIENT arriver aux règles seuls et, après cela, je présente les règles »

<sup>61</sup> « dans les premières classes je n'explique pas »

<sup>62</sup> « j'ai principalement essayé de rester en anglais »

<sup>63</sup> « De temps en temps, je disais quelque chose en allemand, réprimandais un enfant ou expliquais quelque chose »

<sup>64</sup> « tout le temps à la leçon devrait être la leçon devrait avoir son propre rythme »

<sup>65</sup> « Bien sûr, la musique est très importante dans nos cours parce que tout le temps j'essaie de les laisser chanter quelque chose et de

classes<sup>66</sup>. L'utilisation fréquente des chansons a été évoquée à plusieurs reprises, et même si l'enseignant préfère ne pas chanter, ses élèves sont encouragés à le faire.

En ce qui concerne l'art, les réponses des interrogés font émerger une certitude : il occupe certainement une grande partie de la leçon. Les contes, la mythologie, la poésie et la littérature en général ont été cités comme moyens éducatifs par plusieurs éducateurs. Dans un certain cas, l'enseignant considère la construction de la leçon elle-même comme une œuvre d'art<sup>67</sup>.

Finalement, il découle de l'ensemble des entretiens que la place de la nature n'est pas significativement présente pendant la leçon. Sauf pour un cas que l'enseignant a mentionné l'utilisation des sujets qui concernent la nature<sup>68</sup>, le reste des enseignants n'a pas eu de référence à l'utilisation de la nature dans leur classe.

#### **2.3.2.4 Difficultés à appliquer les principes de la pédagogie Steiner (4<sup>e</sup> axe)**

La moitié des enseignants interrogés a signalé que dans les établissements de la pédagogie steinerienne qu'ils enseignent, ils sont donnés la liberté d'appliquer les principes qu'ils jugent appropriés pour leur classe<sup>69</sup>.

En revanche, d'autres enseignants ont signalé certains aspects de l'enseignement qu'ils trouvent difficile à appliquer lors du cours de la langue étrangère. À titre indicatif, la gestion des devoirs, les élèves qui sont assis en rangs au lieu de cercles, la difficulté à parler exclusivement en langue cible<sup>70</sup>, les examens demandés par le ministre de l'éducation et les tests<sup>71</sup> ont été mentionnés.

---

les laisser faire parler ou ils dansent ou parfois ils font toutes les actions musicales et rythmiques oui »

<sup>66</sup> « oui, très important surtout dans les notes inférieures mais aussi au milieu des notes »

<sup>67</sup> « art je pense que toute la composition d'une leçon d'anglais devrait être une œuvre d'art »

<sup>68</sup> « nature, nous parlons de la nature oui, bien sûr, nous parlons de la nature »

<sup>69</sup> « non - j'ai appliqué les principes que je considérais comme appropriés pour mon enseignement »

<sup>70</sup> « donc, ce que j'ai dit à propos de cette langue maternelle à propos de leur langue maternelle, ce qui n'est pas sympa, j'aimerais être plus discipliné »

<sup>71</sup> « nous devons écrire des tests qui est la plupart du temps, c'est un non-sens <((rire)) parce qu'ils apprennent simplement pour les tests> »

Après avoir repéré, analysé et regroupé les résultats de cette recherche, nous aboutirons à certaines constatations. Parallèlement, nous essayerons de commenter les résultats obtenus et interpréter les informations accumulées lors des stages divers de notre étude.

## **Partie 3 – Bilan et analyse des résultats**

### **3.1 Constatations et interprétation**

Dans cette unité, nous associerons les constatations émanant de notre recherche avec les concepts théoriques qui ont été évoqués dans la première partie du mémoire. Afin d'aboutir à ces constatations, nous avons examiné globalement l'ensemble des données recueillies par le biais de nos deux outils. Plusieurs éléments, comme la fréquence et l'insistance ont constitué des critères décisifs. Finalement, la formulation des hypothèses au début de la recherche a également influencé la classification des constatations.

#### **3.1.1 Le rôle des enseignants**

##### **3.1.1.1 Formation des enseignants**

###### **Constatations :**

- Tous les enseignants étaient des diplômés universitaires.
- La totalité des enseignants a été formée à la pédagogie steinerienne.
- Sauf pour le cas d'un enseignant, tous les autres ont complété la formation Steiner.
- La formation continue est considérée comme très importante par la plupart des enseignants.

Pour ce qui est de la formation des enseignants, tous les enseignants des entretiens et ceux employés dans les écoles Steiner examinées avaient complété des études universitaires sur les langues étrangères. Cependant, cette formation universitaire n'a pas été jugée suffisante en vue d'enseigner dans une école de pédagogie différenciée.

Ainsi, tous les éducateurs ont poursuivi une formation complémentaire, principalement sous la forme des séminaires organisés dans leurs pays dans le but de former les futurs enseignants des écoles Waldorf. Dans la moitié des cas, ce type

d'éducation a duré trois ans. Pourtant, des causes comme l'expérience antérieure ou les obligations ont diminué cette durée. Ce que nous a étonné était que malgré le fait qu'un des éducateurs n'avait pas complété la formation steinerienne, il a été autorisé non seulement à enseigner sa spécialité -la langue étrangère- mais aussi à être le principal enseignant de classe.

De plus, tous les enseignants ont mis en relief l'importance de la formation continue et ont souvent voyagé en Allemagne dans le but d'observer des classes. Aussi, des formateurs d'Allemagne voyagent souvent dans les pays des enseignants afin d'assister leur développement professionnel. Sur ce point, il est à remarquer que l'Allemagne est probablement considérée comme le noyau de la pédagogie steinerienne par les éducateurs vraisemblablement grâce à la naissance de la première école à Stuttgart. Finalement, les ressources sur le sujet de la pédagogie ainsi que l'expérience dans la classe ont été cités comme des moyens de formation essentiels.

Incontestablement, la majorité des éducateurs employés dans les écoles Steiner sont formés régulièrement afin d'être capable de transmettre les valeurs envisagées par l'instigateur de la pédagogie.

### **3.1.1.2 Expérience antérieure et différences avec poste actuel**

#### **Constatations :**

- Tous les enseignants ont travaillé antérieurement à l'éducation publique ou privée de leur pays.
- L'ensemble des éducateurs ont été critiques quant à leur poste professionnel antérieur.
- Des distinctions radicales entre le poste actuel et le poste antérieur ont été soulignées.

Il nous semble pertinent de noter que les éducateurs interrogés ne sont pas des professionnels novices mais ont eu une expérience remarquable dans les écoles publiques ou privées. Ce qui a signalé leur changement professionnel était la discordance entre leurs souhaits et les principes de ces écoles.

La grande majorité entre les enseignants a focalisé sur l'aspect ludique, rythmique et interactif des écoles Steiner, contrairement à l'aspect cognitif et moins créatif trouvé, selon eux, dans les écoles des pédagogies non steineriennes. La profondeur et la dimension philosophique ont été également mentionnées : d'après leurs représentations, l'école Waldorf vise à éduquer l'apprenant à fond.

Les termes utilisés par certains enseignants comme « farcir » et « usine d'apprentissage » nous ont étonnés parce qu'ils démontrent une critique sévère contre l'éducation générale et simultanément impliquent un type de force et de massification des apprenants et des connaissances.

### **3.1.1.3 Représentations sur l'école Steiner**

#### **Constatations :**

- Opinion positive en ce qui concerne l'école Steiner exprimée unanimement par les enseignants.
- Des connotations familiales sont présentées par un tiers des interrogés.
- Le travail sur l'avenir a été mis au centre de l'enseignement par plusieurs enseignants.
- L'aspect social de l'école a été occasionnellement évoqué.
- La spiritualité de l'établissement a été citée dans un cas.

En ce qui a trait aux représentations des enseignants de l'école Steiner, leurs dires positifs ont dominé les entretiens. L'admiration a été souvent présente dans leurs paroles et des points négatifs n'ont pas été exprimés par aucun enseignant. Pour plusieurs parmi eux, la relation avec l'école est si proche que des connotations familiales sont attribuées, ce qui relève l'existence des relations très intimes et que leur travail ne demeure pas seulement au niveau professionnel.

L'aspect social et la coopération entre parents, élèves et éducateurs, qui constituent un pilier principal de la pédagogie steinerienne ainsi que la conviction que l'école fonctionne comme préparation pour l'avenir font apparaître les attentes des

enseignants sur le futur et leur rôle comme facilitateurs et promoteurs des interactions sociales.

Ultimement, la dimension spirituelle évoquée dans un cas et la caractérisation de l'école comme un « endroit sacré » relève également la responsabilité des enseignants envers les apprenants et potentiellement le fait qu'ils se préoccupent sérieusement du futur des jeunes apprenants.

#### **3.1.1.4 Difficultés à appliquer les principes souhaités**

##### **Constatations :**

- La moitié des enseignants ont avoué une grande liberté de la part de l'école.
- Des principes imposés par le gouvernement et contraires à la pédagogie steinerienne ont été cités comme d'obstacles pendant l'enseignement.
- Certains enseignants ont souligné des attentes personnelles ainsi que leurs attentes des élèves qui sont difficiles à mettre en pratique mais pas à cause des facteurs extérieures.

Les éducateurs qui jouissent de la liberté de l'école Steiner où ils sont employés ont répondu catégoriquement qu'ils ne souhaiteraient pas appliquer des principes différents pendant leur enseignement. Le reste des interrogés a cité des aspects qui ne concernent pas les directives scolaires, ce qui nous a conduit à estimer que la grande majorité des enseignants n'est pas limitée par l'école.

La référence au gouvernement et son désir de suivre des pratiques qui ne sont pas compatibles avec la pédagogie steinerienne, comme les notes, semblent concerner l'un des enseignants. Il a évoqué que les élèves étudient uniquement pour obtenir de bonnes notes, ce qui implique que cela n'est pas l'objectif dans une école Steiner.

En dernier lieu, certains principes souhaités par l'instigateur de la pédagogie, notamment l'absence des devoirs ainsi que l'exclusion de la langue maternelle de la classe de langue étrangère, paraissent parfois difficiles à appliquer. Les

enseignants attribuent l'effort à eux-mêmes, en réalisant les effets positifs qu'il aura à l'apprentissage malgré les difficultés de les mettre en application.

### **3.1.2 La langue étrangère dans le cursus scolaire**

#### **Constatations :**

- La langue étrangère est introduite dès la première classe.
- Chaque langue étrangère est enseignée trois heures par semaine.
- Nous constatons un horaire fixe dans la grande majorité des cas.
- La langue étrangère occupe une place importante dans le créneau horaire.

Le fait que la langue étrangère est introduite très tôt dans le cursus scolaire et enseignée trois fois par semaine nous amène à croire que la pédagogie steinerienne la considère pratiquement assez importante pour le développement de l'enfant. L'horaire est fixe dans la plupart des cas sauf l'exemple d'un enseignant de classe qui supprime la langue étrangère à cause de la charge dans les autres matières. Le créneau horaire des cours des langues, après les cours du matin et pas vers la fin de la journée, révèle également l'importance accordée à la langue étrangère par l'école.

Ce début précoce de l'apprentissage des langues étrangères, la fréquence des leçons ainsi que leur place dans le programme hebdomadaire présentent des caractéristiques qui sont aussi partagées par des approches pédagogiques modernes ; il semble indéniable que, dans ce monde globalisé, l'importance des langues étrangères est actuellement soulignée dans la plupart des programmes scolaires.

### **3.1.3 Enseigner la langue étrangère**

#### **3.1.3.1 Objectifs**

##### **Constatations :**

- La communication constitue le but principal du processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

- L'enseignant est vu comme facilitateur du développement de la compétence communicative.
- Dans certains cas, la langue étrangère vise à aider l'élève à développer le respect et la tolérance envers les cultures différentes.

La réponse unanime selon laquelle l'objectif principal de l'enseignement des langues est la communication pure et pas quelque sorte de succès aux examens, tests ou notes manifeste une perspective de la langue pas superficielle de la part des enseignants. La langue est vue comme un outil qui facilite les apprenants à s'exprimer et lequel ne demeure pas passif. Cette optique est très proche de l'approche communicative qui a été très populaire dans l'enseignement des langues étrangères au cours des dernières décennies et qui souligne le but communicatif des activités et le développement du désir à communiquer (Harmer, 2007 :70).

De l'autre côté, l'ouverture aux cultures différentes, y comprise celle de la langue cible, à travers l'enseignement, relève un intérêt plus holistique de la part des enseignants à offrir aux citoyens futurs de vastes horizons. Ce développement de compétence interculturelle constitue également une tendance très répandue au sein des études et approches pédagogiques contemporaines. Comme l'a dit Leontiev, le psychologue influent du dernier siècle, « nous apprenons une langue étrangère non seulement dans le but d'acquérir un nouvel outil communicatif mais plutôt comme un moyen d'ouvrir un nouveau monde et de rencontrer une nouvelle culture » (Jaffke, 2005 :2).

### **3.1.3.2 Enseigner selon l'âge de l'élève**

#### **Constatations :**

- Les représentations des enseignants coïncident avec les données recueillies dans les observations de classe.
- L'âge de l'élève est le facteur clé qui détermine l'approche méthodologique de l'enseignement.
- La quatrième classe constitue un moment critique pour l'enseignement des langues étrangères.

Au cours de notre recherche, nous avons constaté une grande variété des activités ludiques, rythmiques et interactives pendant les premières trois années d'enseignement et tout l'apprentissage s'est passé à l'oral. L'élève apprend sans prendre conscience et crée de même façon un réservoir de connaissances qui lui sera utile dans les étapes suivantes de son apprentissage. Cette approche est en harmonie avec les principes de Steiner : l'étude approfondie et consciente de la langue étrangère devrait commencer après que l'élève a maîtrisé de manière satisfaisante sa langue maternelle.

Après la quatrième classe, par le biais de nos outils, nous avons détecté que l'élève est considéré comme plus mature et son apprentissage devient plus conscient. Il commence à observer la langue et tirer des conclusions en s'appuyant sur ses connaissances sur la langue qui ont été acquises les années précédentes. Ce qui nous a étonnée est que malgré l'âge des élèves, ils ont été disposés à chanter et à participer aux activités rythmiques. De plus, bien que la langue de ces niveaux soit plus consciente et comprenne des règles et des explications, à l'exception de quelques cas, nous avons constaté que les apprenants ne sont pas offerts les règles mais ils sont conduits à les découvrir.

Nous concluons donc que, dans la grande majorité des cas, l'enseignant de la pédagogie que nous étudions respecte les caractéristiques développementales de l'élève ainsi que les exigences de chaque âge. Ce respect ne se limite pas seulement au choix du matériel mais se concentre principalement sur le rythme d'acquisition des connaissances. Les principes ci-dessus démontrent un intérêt approfondi à la nature de l'élève et sont également adoptés par des approches pédagogiques modernes<sup>72</sup> comme la méthode communicative, qui encourage l'apprentissage inconscient particulièrement pendant les premières classes. Finalement, la construction du cours en s'appuyant principalement sur des activités significatives, comme nous l'avons observé aux débutants, constitue actuellement le noyau de l'approche actionnelle.

---

<sup>72</sup> Apprentissage inconscient des langues, Université de Cambridge :  
<http://www.cam.ac.uk/research/news/unconscious-language-learning>

### 3.1.3.3 Matériaux

#### Constatations :

- L'âge de l'apprenant est un facteur définitif pour le choix des matériaux.
- Pas de ressources en forme des manuels sont utilisées avec les débutants.
- Après l'introduction de l'écriture, les photocopies sont utilisées principalement ainsi que des cahiers et des manuels occasionnellement.
- Pas d'accent sur les examens a été observé.
- Les manuels du ministre d'éducation demeurent théoriquement utilisés.

L'âge de l'élève constitue aussi dans le cas de choix des matériaux un facteur très important. Ainsi, des ressources écrites ne sont pas utilisés dans la majorité des débutants et l'accent est mis sur la production orale. Au contraire, après l'introduction de l'écriture après la quatrième, la plupart des enseignants choisissent leurs matériaux des ressources diverses et pour cette raison, l'utilisation des photocopies est la méthode la plus répandue. Cependant, l'utilisation des manuels a été également observée dans un tiers des cas. Il est aussi à noter que malgré le fait qu'un des éducateurs l'a cité, nous n'avons pas remarqué d'orientation vers les examens dans les niveaux supérieurs.

Dans tous les cas examinés dans notre étude, les manuels proposés obligatoirement par le ministère d'éducation nationale n'ont pas été utilisés, ce qui montre une autonomie de la part de l'école. De plus, l'enseignant des langues étrangères dispose également une grande autonomie à choisir les matériaux les plus appropriés pour chaque classe individuellement, selon ses besoins particuliers.

### 3.1.3.4 La langue maternelle

#### Constatations :

- À l'exception d'un cas, les données des représentations des enseignants ont coïncidé avec ceux des observations de classe.
- Nous avons constaté un grand effort de la part des enseignants pour éviter la langue maternelle.
- L'urgence constitue le raison principal du recours à la langue maternelle pendant l'enseignement de tous les niveaux.

- Aux niveaux plus élevés, la langue maternelle est extensivement utilisée pour l'apprentissage du lexique.

Par le biais de nos deux outils, nous avons observé la conviction des enseignants des écoles Steiner selon laquelle la langue maternelle ne devrait pas être largement utilisée dans la classe de langue : son utilisation devrait être limitée principalement en cas d'urgence. Nous avons noté que cette alternance de langue a souvent constitué un facteur stress pour les éducateurs qui ont essayé d'utiliser principalement la langue cible. Cependant, aux niveaux supérieurs, la langue maternelle n'a pas été culpabilisée et enseignants et apprenants l'ont utilisé principalement pour des raisons d'efficacité, principalement pendant l'apprentissage du vocabulaire.

Cet effort de la part des enseignants d'encourager l'utilisation de la langue cible dès les premiers niveaux démontre leur valorisation des résultats potentiels que l'exclusion de la langue maternelle peut éventuellement donner. Malgré le fait qu'elle constitue parfois une procédure difficile particulièrement avec les débutants, les enseignants semblent déterminés de promouvoir l'expression dans la langue à apprendre. Ces principes ont constitué une percée pour le début du 20<sup>ème</sup> siècle, quand ils ont été exprimés par Rudolf Steiner. Au cours pourtant des années, ils ont été progressivement introduits dans l'enseignement des langues étrangères avec la Méthode Directe et présentent actuellement des caractéristiques communes avec la méthode communicative qui vise à l'« évitement de la langue maternelle dans la classe de langue » (Harbord, 1992 : 350).

### **3.1.3.5 Enseigner la grammaire**

#### **Constatations :**

- Dans les premières classes, la grammaire est apprise inconsciemment mais aux niveaux plus élevés, l'instruction explicite fait partie du cursus.
- Le métalangage grammatical est utilisé exclusivement aux niveaux avancés.
- La méthode inductive est utilisée dans le but de faciliter la découverte des phénomènes grammaticaux.

Dans les premières classes de l'école, nous avons remarqué que l'élève apprend la grammaire sans être conscient qu'il apprend, à travers des jeux et activités rythmiques et ludiques et dans le but de communiquer efficacement. De surcroît, le métalangage ne fait pas partie du répertoire des outils de l'enseignant.

Nous avons noté que cette approche a été très populaire avec les jeunes apprenants, qui ont participé aux activités grammaticales avec grand plaisir. L'approche suivie manifeste un respect de la part des enseignants aux caractéristiques de l'âge des élèves. Mettre l'accent sur le contenu et pas sur la forme, constitue également un des éléments principaux de la méthode communicative (Harmer, 2007 :7), où nous ne visons pas à « s'attarder sur les structures grammaticales à apprendre par cœur mais sur le sens de la communication » (Bailly, 2009 : 3). L'apprentissage inconscient a été aussi exploré vastement pendant les dernières décennies dans l'apprentissage des langues, notamment avec Krashen qui a formulé sa théorie très connue sur l'acquisition naturelle de la langue seconde (Jaffke, 2005 : 8).

En ce qui concerne les niveaux plus avancés, nous avons constaté, dans la majorité des cas, un apprentissage conscient de la grammaire, qui a cependant suivie la méthode phénoménologique proposé par l'instigateur de la pédagogie steinerienne. Ainsi, l'apprenant est conduit à découvrir les éléments grammaticaux en observant tout d'abord la langue. Il bénéficie d'une grande liberté et autonomie et l'enseignant joue principalement le rôle de facilitateur, sans offrir les connaissances tout prêtes.

Cette procédure aide potentiellement l'élève à développer ses compétences critiques, cognitives et d'observation. De plus, l'autonomie et le rôle de l'éducateur comme un « chef d'orchestre » (Harmer, 2007 : 7) ainsi que ce « voyage de découverte » inductive réalisé par l'apprenant (Breen, 2001 : 314) sont également adoptés par la méthode communicative.

### **3.1.3.6 Thèmes**

#### **Constataions :**

- L'utilisation des thèmes n'est pas observée aux niveaux supérieurs.

- Dans les premières classes, les thèmes sont occasionnellement utilisés dans le but de préciser les modules enseignés lors de la leçon.

L'exclusion des unités thématiques dans les niveaux élevés indique probablement qu'il ne facilite le processus éducatif, probablement à cause du fait que les thèmes sont en tout cas introduits par les manuels ou les textes inclus dans les photocopies. Au contraire, dans les débutants, l'utilisation des thèmes semble de faciliter l'enseignant à présenter l'information et l'élève à apprendre de façon organisé.

### **3.1.3.7 Rythme, musicalité, art**

#### **Constatations :**

- Le rythme est omniprésent dans les cours de tous les niveaux.
- L'art est également utilisé très extensivement sous diverses formes.
- La récitation et la répétition chorale et individuelle constituent un élément principal du cours.
- La prière est récitée par tous les élèves au début et après la complétion de chaque leçon.

Nous avons constaté une grande utilisation des éléments rythmiques lors des cours et dans les représentations des enseignants. Ce que nous a étonnée est le fait que le rythme ne demeure pas un caractéristique des chansons ou de la poésie mais est également utilisé dans le but d'introduire des structures de langue différentes, comme la grammaire. L'art est utilisé dans le même cadre à travers des plusieurs œuvres artistiques qui fait déjà partie du répertoire des élèves ou même à travers de la peinture, qui accompagne souvent leur apprentissage. Il ne serait pas exagéré de remarquer que la plupart de l'apprentissage est initié par une sorte d'art.

Cette procédure d'approcher l'apprentissage de façon artistique semble être appréciée par les apprenants et les enseignants : la leçon se déroule dans la plupart des cas et particulièrement dans les premières classes, dans un contexte joyeux et interactif. Ce recours aux éléments artistiques facilite potentiellement l'élève à apprendre de façon inconscient, le sensibilise esthétiquement, développe le sens de la beauté ainsi que les

éléments artistiques de la langue. Cela l'aide à créer un réservoir de connaissances, basé sur l'esthétique, dont il aura besoin plus tard.

Dans le même temps, la récitation fréquente aide l'apprenant à développer la maîtrise linguistique à travers l'utilisation de textes authentiques et la Prière crée le sens du rythme qui marque le début et la fin de chaque leçon tout en développant la gratitude de l'élève. C'est l'éducateur qui choisit les matériaux artistiques à être utilisés ainsi que le processus spécifique de leur présentation et exploitation, lui donnant ainsi un rôle semblable à celui d'un artiste qui structure son œuvre d'art, comme Steiner l'avait envisagé.

Finalement, il est à noter que tout ce processus d'approcher la langue et le cours en général de façon artistique met l'accent sur l'activité plutôt que sur l'apprentissage, qui constitue également le noyau de nombreuses méthodes pédagogiques modernes (Harmer, 2007 : 7).

### **3.1.3.8 Mouvement**

#### **Constatations :**

- Le mouvement corporel est utilisé vastement pendant les premières classes par les apprenants et les enseignants dans le but d'éclaircir et de consolider.
- Dans les niveaux élevés, le mouvement est présent mais de façon plus contrôlé.

L'utilisation du mouvement est un élément très important lors de l'apprentissage de la langue étrangère: de nombreux jeux et activités interactives sont utilisés pour faciliter l'apprentissage en fonction des besoins de chaque groupe d'âge. La présence du mouvement est pourtant moins dans les niveaux supérieurs, sans être absent.

Cette approche facilite incontestablement l'acquisition inconsciente des connaissances et offre un aspect vivant et parfois ludique à l'apprentissage. Lors des dernières décennies, le mouvement a été utilisé vastement par les approches pédagogiques dans les langues étrangères. À titre indicatif, nous évoquons la Réponse Physique Totale

d'Asher (Jaffke, 2005 : 7) qui a été utilisée largement au cours des dernières décennies particulièrement avec les débutants en langue étrangère.

### **3.1.3.9 Documents authentiques**

#### **Constatations :**

- Nous avons constaté une utilisation très extensive des matériaux authentiques pour tous les niveaux avec lesquels les apprenants semblent assez familiarisés.

Les enseignants de la pédagogie observée favorisent la construction du cours en s'appuyant sur des ressources pas fabriquées, probablement en pensant que leur utilisation influencera positivement l'apprentissage de langue. À cause du fait que les documents ont été créés dans le but de servir des objectifs communicatifs réels, ils facilitent les élèves à approcher la culture de la langue cible, tout en diminuant l'apprentissage mécanique. Cette approche, qui a constitué selon Rudolf Steiner un des piliers principaux de l'enseignement des langues étrangères, a été récemment adopté également par la méthode communicative qui affirme que « les supports étudiés ne sont plus créés artificiellement pour la classe avec le nombre de structures à assimiler mais ils sont choisis parmi une source vaste de documents authentiques » (Bailly, 2009 : 3).

### **3.1.3.10 Technologie**

#### **Constatations :**

- Dans la grande majorité des cas, la technologie n'est pas utilisée dans la classe de langue.
- Dans les niveaux avancés, des films sont occasionnellement regardés et discutés par les apprenants.

La technologie ne fait pas partie de la classe de langue et, au lieu de cela, des outils traditionnels sont utilisés, comme la lecture et la chanson. Cette exclusion est probablement due au fait que les enseignants ne le considèrent pas nécessaire ou proche aux méthodes plus « naturelles » de l'apprentissage. Cependant, dans le seul cas observé que le lecteur de CD a été utilisé dans le but d'améliorer les compétences

d'écoute des apprenants, la méthodologie ne s'est pas différenciée de celle suivie dans la plupart d'écoles quand des manuels sont employés.

### **3.1.3.11 Immersion à la culture de la langue cible**

#### **Constatations :**

- L'immersion à la culture de la langue cible est accomplie de façon adéquat et principalement à travers l'exploitation des ressources authentiques.

L'utilisation intensive des ressources authentiques, notamment des chansons et des textes littéraires aussi bien que l'effort de parler principalement en langue cible semble de faciliter les apprenants à se familiariser dès les premières classes avec la culture du pays de la langue étudiée. Dans la plupart des cas, cela s'est arrivé de façon naturelle, sans aucun enseignement explicite des éléments culturels. Malgré le fait que nous ne pouvons pas déduire que la classe de langue devient pendant chaque heure didactique à une miniature du pays de la langue à apprendre, comme Steiner l'avait envisagé, nous pouvons affirmer une grande familiarisation des apprenants avec plusieurs caractéristiques de la culture de la langue cible.

### **3.1.4 La réponse de la part de l'élève**

#### **3.1.4.1 Intérêt et participation**

#### **Constatations :**

- La majorité des élèves manifeste un intérêt considérable lors du cours de langue.
- L'intérêt est augmenté dans les premières classes.
- L'intérêt dépende du type des activités utilisées pendant l'apprentissage.

En général, nous avons remarqué que les élèves ont semblé très intéressés pendant les cours observés. Cet intérêt a été augmenté lorsque pas seulement des activités cognitives ont fait partie du cursus. Les apprenants ont réagi chaleureusement aux activités comportant des mouvements, de l'art, du rythme ou des défis. Dans un cas, nous avons été préoccupés par le fait que l'utilisation simple du manuel sans aucune effort supplémentaire de la part de l'enseignant n'était pas suffisante pour mobiliser les adolescents.

### 3.4.1.2 Aisance

#### Constatations :

- Les élèves s'expriment avec une grande aisance dans la grande majorité des cas.
- La prononciation dans la langue cible est assez satisfaisante, même pour les jeunes apprenants.

Nous avons constaté que les efforts des enseignants des langues étrangères donnent de bons résultats : le but communicatif est accompli et les élèves s'expriment à travers les niveaux sans difficulté. Particulièrement aux niveaux élevés, les apprenants peuvent s'exprimer sur plusieurs thèmes à l'oral couramment.

Cependant, il nous paraît pertinent de noter que dans un cas exceptionnel observé dans la huitième classe, les élèves n'étaient pas capables de s'exprimer suffisamment. Cette situation est probablement étroitement liée au manque d'approches adéquates de la part de l'enseignant : il a constitué le seul cas où l'enseignement reposait uniquement sur l'utilisation du manuel et l'enseignement des langues étrangères n'était pas fixé dans le calendrier mais dépendait du jugement de l'enseignant.

À la fin de cette interprétation, nous jugeons important de remarquer que le but de notre recherche n'était pas de juger les enseignants et les apprenants, mais de formuler dans la mesure du possible, par le biais de nos outils, une perspective globale de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles de la pédagogie steinerienne.

### **3.2 Vérification des hypothèses**

Avant de procéder à la reconsidération des idées exprimées à travers nos hypothèses de recherche, il nous paraît pertinent de rappeler que l'objectif principal de la présentation, analyse et interprétation des résultats consiste à répondre à notre question de départ, formulée dans les premières étapes de cette étude et qui porte sur la popularité des principes pédagogiques de Rudolf Steiner actuellement. L'affirmation ou infirmation de nos hypothèses s'appuie sur les tendances les plus remarquables.

Pour ce qui est de la première hypothèse concernant l'enseignement des langues étrangères de façon naturelle et artistique, ne visant pas seulement l'aspect cognitif de l'apprenant mais également son développement holistique, il s'agit d'une hypothèse affirmée. La recherche a révélé que l'élève est guidé à apprendre pas seulement en se concentrant sur le développement de ses compétences cognitives, mais en cultivant un large éventail d'autres compétences qui tiennent compte de ses caractéristiques développementales particulières.

La deuxième hypothèse, selon laquelle, l'enseignement des langues étrangères présente certains éléments communs avec les approches contemporaines de la didactique des langues, est également affirmée : nous avons constaté une large gamme des méthodes similaires à celles proposées au cours des dernières décennies dans le domaine d'enseignement des langues, particulièrement la méthode communicative, l'approche actionnelle et la Réponse Physique Totale.

## Conclusion

Afin de réaliser cette étude, nous avons parcouru un chemin assez intéressant et révélant. Nous avons rencontré des difficultés mais nous avons également bénéficié de moments de grande satisfaction éducative. Ce mémoire nous a offert la possibilité d'envisager, voyager dans des pays distants, avoir accès à des écoles et systèmes éducatifs éloignés et finalement nous a permis de nous interroger sur notre activité éducative.

Le point de départ de cette recherche s'est trouvé à la réalité éducative actuelle, selon laquelle, les écoles de la pédagogie steinerienne constituent le mouvement pédagogique le plus rapidement développé au monde présentement. Après avoir examiné ces données, nous avons décidé d'étudier les caractéristiques du processus d'enseignement des langues étrangères dans ces écoles dans le but détecter les raisons de leur popularité.

A ce point, nous essayerons de rappeler les points culminants de notre parcours théorique. Nous avons abordé la vie de l'instigateur de la pédagogie examinée, Rudolf Steiner, et les principes du mouvement philosophique et spirituel qu'il a développé, l'anthroposophie. Ensuite, nous avons examiné les idées steineriennes sur la pédagogie et nous avons focalisé sur les écoles Steiner, la fondation de la première école en 1919 et les détails de leur structure. Les langues étrangères dans le cursus steinerien ont certainement constitué un élément important de cette partie aussi. Finalement, nous avons exploré les écoles Steiner globalement à l'heure actuelle et la naissance de la première école Waldorf en Grèce.

La partie de recherche de ce mémoire a mis en relief notre objectif d'observer des cours de langue et de déceler les représentations des enseignants sur leurs cours de langue dans les écoles Steiner. La formulation des hypothèses, les démarches méthodologiques employées et l'exploitation de nos deux outils, les détails de la réalisation de la recherche et la classification des résultats recueillis dans des axes ont également constitué des éléments principaux de cette partie.

Dans la troisième partie, les tendances les plus remarquables -qui ont découlé de l'analyse des données- ont été sélectionnées et présentées de façon organisée dans le but de formuler nos constatations finales et de répondre éventuellement à notre question de départ sur la popularité des écoles Steiner actuellement.

Le fait que nos hypothèses ont été affirmées et la pédagogie steinerienne semble présenter des caractéristiques qui respectent l'individualité, le côté artistique et les caractéristiques particulières de chaque élève, ainsi que le proposent aussi plusieurs approches pédagogiques actuelles dans l'enseignement des langues, nous amène à penser que la recherche dans ce domaine pourrait être continuée en Grèce. Le manque des recherches antérieures et la naissance de la première école sont des facteurs qui pourraient contribuer probablement à effectuer une recherche approfondie sur les éléments particuliers de cette pédagogie au futur.

Finalement, il nous semble nécessaire de conclure ce mémoire avec les paroles de Rudolf Steiner, qui résume ses attentes des éducateurs pendant le processus d'enseignement :

L'amour est quelque chose qui s'étend à tout, c'est l'impulsion la plus profonde pour l'action. Nous devrions faire ce que nous aimons faire. Le devoir est de fusionner avec amour ; nous devons aimer ce que nous sommes obligés de faire. Et cet amour ne se développe de la bonne manière que si nous sommes en accord avec le développement intérieur de l'enfant<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> Steiner (1996 : 21)

## **Bibliographie**

**Breen, M. P.** (2001) "Navigating the discourse: on what is learned in the language classroom." In Candlin, C. N. and Mercer, N. (eds.) *English Language Teaching in its Social Context*. New York: Routledge. pp. 306-322.

**Cuq, J.-P.** (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International.

**Harbord, J.** (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46/4, 350-355.

**Harmer, J.** (2007). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson.

**Houssaye, J.** (2013). *Quinze pédagogues*. Paris : éditions Fabert.

**Kellerova, A.** (2013). *English Language Teaching in Waldorf Schools*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Charles Prague.

**Merriam, S.** (2009). *Qualitative Research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

**Ohayon, A., Otavi, D., Savoye, A.** (2004). *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne : Peter Lang.

**Puren, C.** (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.

**Richards, J. et Rodgers, T.** (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. UK: Cambridge University Press.

**Steiner, R.** (1928). *The story of my life*. London: Anthroposophical Publishing.

**Steiner, R.** (1995a). *The spirit of the Waldorf school*. New York: Anthroposophic Press.

**Steiner, R.** (1995b). *Waldorf Education and Anthroposophy*. New York: Anthroposophic Press.

**Steiner, R.** (1996a). *The education of the child*. New York: Anthroposophic Press.

**Steiner, R.** (1996b). *Education for adolescents*. New York: Anthroposophic Press.

**Steiner, R.** (1997). *Education as a force of social change*. New York: Anthroposophic Press.

**Steiner, R.** (1998). *Faculty meetings with Rudolf Steiner*. New York: Anthroposophic Press.

**Steiner, R.** (2000). *Practical advice to Teachers*. Massachusetts: Anthroposophic Press.

**Steiner, R.** (2001). *The Renewal of education*. Massachusetts: Anthroposophic Press.

**Steiner, R.** (2003). *Soul economy and Waldorf education*. Massachusetts: Anthroposophic Press.

**Steiner, R.** (2004a). *A modern art of education*. Massachusetts: Anthroposophic Press.

**Steiner, R.** (2004b). *Human values in education*. Massachusetts: Anthroposophic Press.

**Stockmeyer, K.** (2015). *Rudolf Steiner's Curriculum for Waldorf Schools*. Edinburgh: Floris Books.

**Trostli, R.** (ed.) (2012). *Teaching language arts in the Waldorf school*. New York: AWSNA.

**Tzigotidis, M.** (2015). *Formation des enseignants de la pédagogie Steiner*. Recueil inédit, Centre de formation des enseignants Steiner en Grèce.

**Vihou, M.** (2015). *Le mémoire-recherche en didactique des langues-cultures*. Kavala : éditions Σαῖτα.

## Sitographie

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., Letrilliart, L. et le groupe de recherche universitaire qualitative médicale francophone : GROUM-F. (2008). Introduction à la recherche qualitative.

Repéré à

<http://dmg.medecine.univ-paris7.fr/documents/Cours/Outils%20methodo%20pour%20la%20these/introduction%20RQ%20Exercer.pdf>

Bailly, N., Cohen, M. (2009). L'approche communicative.

Repéré à

[http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly\\_MCohen.html](http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html)

DiCicco-Bloom, B. et Crabtree, B. (2006). The qualitative research interview.

Repéré à

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x/full>

Dvorakova, K. (2005). *Distinctive features of the Waldorf Approach to teaching foreign languages at lower primary level*. Communication présentée à Eighth Conference of British, American and Canadian Studies, Brno.

Reperé à

[http://www.phil.muni.cz/plonedata/wkaa/Offprints%20THEPES%203/TPES%203%20\(197-200\)%20Dvorakova.pdf](http://www.phil.muni.cz/plonedata/wkaa/Offprints%20THEPES%203/TPES%203%20(197-200)%20Dvorakova.pdf)

Jaffke, C. (2005). *Foreign Languages in Steiner Waldorf Education*. Hiroshima University.

Reperé à

<http://www.hlomag.co.uk/jan06/mart04.htm>

Querido, R. (1982). A Creative Approach to Foreign Languages for Waldorf Teachers. *Child and man*.

Repéré à

<http://waldorflibrary.org/articles/628-a-creative-approach-to-foreign-languages-for-waldorf-teachers>

Opdenakker, R. (2006). Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum:Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 11.

Repéré à

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604118>.

Sandy Q. Qu, John Dumay, (2011). "The qualitative research interview", *Qualitative Research in Accounting & Management*, Vol. 8 Issue: 3, pp.238-264.

Repéré à

<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/11766091111162070>

Wharton, C. (2007). Informed use of the mother tongue in the language classroom. University of Birmingham.

Repéré à

<http://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/cels/essays/seconlanguage/wharton-p-grammar.pdf>

Ecole Steiner de la Mhotte. Site officiel.

Repéré à

<http://www.lamhotte.fr/ecole/lecole-2/presentation-2>

Ecole Steiner de Tbilisi. Site official.

Repéré à

<http://www.waldorfschule.ge>

Ecole Waldorf de Chicago. L'éducation à plus forte croissance dans le monde.

Repéré à <http://chicagowaldorf.org/about/fastest-growing>

ECSWE. Ecoles Waldorf en Europe.

Repéré à

<http://www.ecswe.net/waldorfschoolsineurope/>

Edutopia. Les écoles inspirées de la pédagogie Waldorf sont en augmentation.

Repéré à

<https://www.edutopia.org/waldorf-public-school-morse>

Erziehungskunst. Démarrer une école en situation de crise? Une initiative scolaire Waldorf à Athènes.

Repéré à

<http://www.erziehungskunst.de/en/news/waldorf-worldwide/starting-a-school-in-crisis-conditions-a-waldorf-school-initiative-in-athens/>

Goethe Institut. Ecoles Steiner en Chine. La fièvre Waldorf et la question de l'éducation à l'auto-aide.

Repéré à

<https://www.goethe.de/ins/cn/en/kul/mag/20628795.html>

IASWESE. Liste mondiale Waldorf.

Repéré à

[https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user\\_upload/images/Waldorf\\_World\\_List/Waldorf\\_World\\_List.pdf](https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf)

Jardin d'enfants La Grenade. Site officiel.

Repéré à

<http://rodia.edu.gr/index.php>

Jardin d'enfants Le Noyer. Site officiel.

Repéré à

<http://www.karydia.org/o-paidokipos/>

Les amis de la pédagogie Steiner. Ecole Steiner de Géorgie : subir de nombreux changements.

Repéré à

[https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/organisations-worldwide/georgia/tiflis-ws/?tx\\_dkprojectwiki\\_pi1%5BregionId%5D=118&tx\\_dkprojectwiki\\_pi1%5BprojectId%5D=235&cHash=533eeaa1a3bcac5d75f2130ba4fad929](https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/organisations-worldwide/georgia/tiflis-ws/?tx_dkprojectwiki_pi1%5BregionId%5D=118&tx_dkprojectwiki_pi1%5BprojectId%5D=235&cHash=533eeaa1a3bcac5d75f2130ba4fad929)

Les amis de la pédagogie Steiner. La Géorgie et ses initiatives anthroposophiques.

Repéré à

[https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/organisations-worldwide/georgia/?tx\\_dkprojectwiki\\_pi1%5BregionId%5D=118&tx\\_dkprojectwiki\\_pi1%5BprojectId%5D=498&cHash=7cf91bf5bb9366d368049725a40e80b6](https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/organisations-worldwide/georgia/?tx_dkprojectwiki_pi1%5BregionId%5D=118&tx_dkprojectwiki_pi1%5BprojectId%5D=498&cHash=7cf91bf5bb9366d368049725a40e80b6)

Les amis de la pédagogie Steiner. L'éducation Waldorf en Grèce.

Repéré à

[https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/organisations-worldwide/greece/?tx\\_dkprojectwiki\\_pi1%5BregionId%5D=120&tx\\_dkprojectwiki\\_pi1%5BprojectId%5D=333&cHash=40ac717efee62f6836cdb580a5d6b13a](https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/organisations-worldwide/greece/?tx_dkprojectwiki_pi1%5BregionId%5D=120&tx_dkprojectwiki_pi1%5BprojectId%5D=333&cHash=40ac717efee62f6836cdb580a5d6b13a)

NNA. La fondation d'une école Waldorf au milieu de la crise économique.

Repéré à

<http://www.nna-news.org/news/article/founding-a-waldorf-school-in-the-midst-of-economic-crisis-1552/>

Ressources Waldorf. Semaine d'anglais en Chine.

Repéré à

<http://www.waldorf-resources.org/articles/display/archive/2016/11/15/article/english-week-in-china/9536cd58a3200dc0136adaf315d0c5a2/>

Trianemi. Site officiel.

Repéré à

<http://www.trianemi.edu.gr/>

Trianemi. Une école est née.

Repéré à

<https://www.facebook.com/%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-Waldorf-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1-Waldorf-community-Greece-747915155313412/>

University of Cambridge. Unconscious language learning.

Repéré à

<http://www.cam.ac.uk/research/news/unconscious-language-learning>

Waldorf Hellas. Jardin d'enfants Arc en ciel.

Repéré à

<http://waldorfhellas.blogspot.gr/p/kindergarten.html>

## Annexes

## **Annexe 1 : Grille d'observation A**

### **GRILLE D'OBSERVATION**

Ecole Steiner : Tbilisi

Classe : 5e

Langue : Anglais

Enseignant : xxx

Coordonnées de l'enseignant : xxx

Date : 13/04/17

Nombre d'élèves: 10

Manuel	Use of p/cs, after all revision tasks in beginning, Ss reply to comprehension Qs on a text from the book (on present Continuous), quite advanced speaking for their level and they do use the Pres.Cont. to reply without being aware of it
Cahiers thématiques	Not yet, they are just now starting writing
Recours à la Langue Maternelle	In the beginning, no. Only to explain, give instructions and sometimes for discipline. Later, yes. One S reads the dialogue and another S translates. T'What is washing?' and S translates. They translate all the dialogue
Mouvement	Lots of TPR used by T, she shows parts of body & Ss say the word. Ss stand up and play Simon says to revise parts of body. Use of rice ball to show Ss turns
Métalangage grammatical	No! Ss not aware they are using grammar, eg. Present Continuous
Représentations	TPR, maths to elicit and practise numbers, Qs like 'How many

authentiques de la vie naturelle	desks are there in our classroom?’
Rythme	Ss recite many poems after the T starts them on months, seasons etc Choral repetition, very long poems, great! Clapping hand activity to show rhythm
Musicalité	T’Red, yellow, black and blue, how old are you?’ S’I’m ... years old’ Lots, lots of poems, great! The T does not like singing though
Thèmes pendant quelques semaines	Obvious, months, seasons etc
‘Prière’	Intro : Ss recite poem, thanking God for whatever he has given them, gratefulness (choral repetition) End: Bye, Ms Tea!
Récitation	Lots, lots! For each structure, they have a poem to recite. After revising each structure, they recite a poem. Ss know poems by heart and even a kid recites a poem on his own
Documents authentiques	A lot of poems
Répétition chorale	A lot! T throws the rice ball and Ss repeat slowly one by one the new poem. They say it many times
Peinture et art	No
Supports audiovisuels	No
Technologie	No
Immersion-culture L.E.	Poems

Classes 1-3:	à l'oral; rien n'est écrit	Yes
	activités de mime et d'action	Yes, games, TPR, use of rice bag
	accent : prononciation, propre articulation musicalité de récitation	A lot
	variation des activités	Yes, a lot
	langue apprise comme LM	
Classes 4-9:	Introduction musicalement- grammaire	Yes, a lot
	Humeur-élément principal	
Heures/semaine	3 h/week	
Discipline début/fin journée	11 :55	
Intérêt/E/s	Yes !	
Participation/E/s	A lot !	
E/s parlent couramment	For a few months of English, amazing!	

--	--

E/s= élèves

- Their first year of English. September to January: only rhymes. January: started letters. Now trying to read. From next year on, Ss will start English from 1<sup>st</sup> year
- T throws a bag filled with rice, practises structures, Ss reply on all structures learned so far
- 2 kids were involved in a fight, not participating in class
- Lots of discipline issues later on. She says she will ask Ss to get out of class if they continue but she is very friendly in general terms
- Game: Ss have to find an expression in the text in the p/c: T claps hands when a word is missing
- Gives h/w: Ss have to study the 3 first parts of the dialogue
- T trained in Germany and has been teaching in that school for 5 years

## **Annexe 2 : Grille d'observation B**

### **GRILLE D'OBSERVATION**

Ecole Steiner: Tbilisi

Classe: 7<sup>e</sup>

Langue : Anglais

Enseignant : xxx

Coordonnées de l'enseignant : xxx

Date : 12/04/17

Nombre d'élèves : 14

Manuel	Yes! Round-up 2, Pearson Longman, started the book in September, now p. 66 of 150
Cahiers thématiques	No
Recours à la Langue Maternelle	Only when a S does not understand the instructions, also to explain what exactly each tense expresses. Also to reprimand Ss who are not quiet. In their notebooks, vocabulary written with Georgian translation
Mouvement	Acting out and expression in dialogues
Métalangage grammatical	Yes! 'How much/many'-Ss have to say whether a noun is countable or uncountable. T: 'How many is with countable or uncountable?', 'Why is it countable, a bottle of water?', 'I am swimming and I am going to swim. What is the difference, David?', 'But when I have plans for tomorrow, how do I express it?'. T writes on B: I am going to swim (+explains swim is a verb and 'I'm going to' is an expression)

	<p>T: 'I am going to play. It has -ing, it is not Pr.Continuous'</p> <p>'When we have seasons, what is the preposition we use?'</p> <p>S: 'In' T: 'Yes!'</p>
Représentations authentiques de la vie naturelle	Songs
Rythme	<p>T reads poem, she stops and then Ss continue</p> <p>A lot of rhythm mainly using songs!</p>
Musicalité	<p>Yes! Lots of reciting and irregular verbs</p> <p>Ss read and recite a song 'Calypso'+ sing it along, T asks if they are too high, vocals from some Ss</p> <p>Again songs all together</p> <p>3<sup>rd</sup> song by heart and all Ss singing</p> <p>4<sup>th</sup> song by heart, too!</p>
Thèmes pendant quelques semaines	
'Prière'	<p>Intro : yes : all class together standing, some kids recite parts of the poem in turns</p> <p>Final: T says 'OK, stand up. Goodbye, dear class. Goodbye, dear guest.' All repeat chorally</p>
Récitation	<p>Intro priere-1 min</p> <p>'How many roads' song</p>
Documents authentiques	Poems, songs
Répétition chorale	Lots : irr.verbs, songs, priere
Peinture et art	Songs, dialogues, acting out

Supports audiovisuels	No	
Technologie	No	
Immersion-culture L.E.	Lots of songs	
Classes 1-3:	à l'oral; rien n'est écrit	
	activités de mime et d'action	
	accent : prononciation, propre articulation musicalité de récitation	
	variation des activités	
	langue apprise comme LM	
Classes 4-9:	Introduction musicalement-grammaire	T reads a poem, when they find an irregular verb, she stops and all class says it chorally
	Humeur-élément principal	No
Heures/semaine	3 hours/week, their 2 <sup>nd</sup> year of English	
Discipline début/fin journée	11 :05	
Intérêt/E/s	Some of them no, Ss really liked the songs and everybody participated	
Participation/E/s	Yes, except for 2-3	

E/s parient couramment	Great for 2 <sup>nd</sup> year of English, only a couple having private classes of school. Great pronunciation!
---------------------------	---

E/s= élèves

- T 3 years of Waldorf training in Tbilisi
- She was a mum of a S at school and then decided to become a T here herself cause she liked it. It's her 7<sup>th</sup> year of teaching at the school
- She says classroom management is difficult, much difference with 'conventional schools' where punishment is used and Ss are more disciplined. She says she is a bit strict though herself
- Beginning of class: T remains silent standing till Ss become silent, too
- Uses Georgian for classroom management (ask one S to give her the ball)
- T says to a S: 'Are you sure you want to stay here? You may go out if you want'
- catch-caught-**have** caught
- a S who was not quiet was asked to leave the class
- T gives 3 pages of h/w and explains the tasks beforehand
- T asks Ss to conjugate the verb 'I am going' in the aff, neg, interrogative
- Dialogue-T shows Ss how to act out and Ss stand up and act out simple dialogues
- 'How many roads' by Bob Dylan
- Dialogues: resources some by T, some from the net
- T tries to say nothing in Georgian

### **Annexe 3 : Grille d'observation C**

#### **GRILLE D'OBSERVATION**

Ecole Steiner : Tbilisi

Classe : 8e

Langue : Anglais

Enseignant : xxx

Coordonnées de l'enseignant : xxx

Date : 12/04/17

Nombre d'élèves: 11

Manuel	Yes, but photocopy, a text on the 'The Crown's Jewels' ONLY photocopies, no books, no thematic notebooks
Cahiers thématiques	-
Recours à la Langue Maternelle	On the p/c, T has put glossary with translation of words T 'What does it mean coronation?' Not translation! I need explanation! 'What is extremely impressive?' Ss give Georgian translation and then Ss and T paraphrase in English, translate voc words, T also asks Ss to translate a whole sent. While learning voc ALSO used for discipline issues
Mouvement	No
Métalangage grammatical	No grammar in this class
Représentations	No

authentiques de la vie naturelle	
Rythme	Only poem (beginning and ending of lesson)
Musicalité	>>
Thèmes pendant quelques semaines	Not obvious
'Prière'	Begin. : 'Goodmorning class, goodmorning teacher' and Ss recite a poem End : 'Goodbye, dear teacher, goodbye, dear guest'
Récitation	Only poem (beginning and ending of lesson)
Documents authentiques	No
Répétition chorale	Only poem (beginning and ending of lesson)
Peinture et art	No
Supports audiovisuels	No
Technologie	No
Immersion-culture L.E.	Yes, talk on the Queen's jewels, the Queen etc.
Classes 1-3:	à l'oral; rien n'est écrit
	activités de mime et d'action

	accent : prononciation, propre articulation musicalité de récitation	
	variation des activités	
	langue apprise comme LM	
Classes 4-9:	Introduction musicalement- grammaire	No grammar
	Humeur-élément principal	No
Heures/semaine	3 h/week	
Discipline début/fin journée	12 :50	
Intérêt/E/s	Normal	
Participation/E/s	Normal	
E/s parlent couramment	Yes, despite being their 3rd year of English Great prononciation, probably because of the T	

E/s= élèves

- T divides the class so that they revise for the test the next day. Game: one S stands up and paraphrases so that the group finds it. If not, the opponent group gets a point
- When a S is not quiet, the T asks him to leave the class
- They sometimes watch movies in class (audiovisual support present) eg. Ann Frank's diary. They start it in class and if not enough time, Ss continue it at home
- Marina teaches 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup>, 12<sup>th</sup> grades
- She keeps teaching the same class once she has started it

## **Annexe 4 : Grille d'observation D**

### **GRILLE D'OBSERVATION**

Ecole Steiner : Tbilisi

Classe : 4e

Langue : Allemand

Enseignant : xxx

Coordonnées de l'enseignant : xxx

Date : 12/04/17

Nombre d'élèves: 11

Manuel	No, t gives a p/c of a coursebook to Ss to complete tasks on the days of the week after having presented them
Cahiers thématiques	Yes, beautifully written and coloured
Recours à la Langue Maternelle	Only to explain if Ss have not understood and for discipline
Mouvement	TPR by Ss while narrating a poem Lots of TPR, also used by T, eg. She uses the parts of the body to teach the parts of the day and the days of the week
Métalangage grammatical	No grammar taught
Représentations authentiques de la vie naturelle	Tales, songs, poems, paintings, reading

Rythme	Intro and end poem Repetition of poems but not all together, T tries to coordinate them Lots of text repetition in class	
Musicalité	T uses a bell to signify the beginning of the class	
Thèmes pendant quelques semaines	Not obvious, perhaps, she is now dealing with the days of the week	
‘Prière’	Intro: T reads a text, Ss repeat End: Ss stand up, T says, Ss say ‘Goodbye, class’	
Récitation	T throws a rice bag and Ss recite a poem	
Documents authentiques	Tales and poems	
Répétition chorale	Yes	
Peinture et art	In the thematic notebooks, Ss have painted and written a fairy tale. T recites with Ss Texts in thematic notebooks written with colour and some paintings next to them	
Supports audiovisuels	No	
Technologie	No	
Immersion-culture L.E.	Not obvious	
Classes 1-3:	à l’oral; rien n’est écrit	
	activités de mime et d’action	

	accent : prononciation, propre articulation musicalité de récitation	
	variation des activités	
	langue apprise comme LM	
Classes 4-9:	Introduction musicalement- grammaire	T throws a rice bag to Ss asking them if they can respond, S answers and throws the bag back to T
	Humeur-élément principal	
Heures/semaine	3 h/week	
Discipline début/fin journée	12 :00	
Intérêt/E/s	A lot at TPR, in general a lot	
Participation/E/s	A lot, only one S denies to participate	
E/s parlent couramment	Not easy to identify	

E/s= élèves

- T uses a rice bag instead of a ball

- T uses lots of body movement and miming to elicit the days of the week
- Great T, great approach to kids, very interactive and lots of rewarding to kids, she is not stressed at all

## **Annexe 5 : Grille d'observation E**

### **GRILLE D'OBSERVATION**

Ecole Steiner : Tbilisi

Classe : 5e

Langue : Allemand

Enseignant : xxx

Coordonnées de l'enseignant : xxx

Date : 13/04/17

Nombre des élèves: 29

Manuel	Only use of photocopies
Cahiers thématiques	Yes, Ss write in a notebook and colour
Recours à la Langue Maternelle	Not at all during the lesson (it is Ss' 5 <sup>th</sup> year of German), only used for discipline (very big class), she asks a S to leave the class cause she was not paying attention
Mouvement	Yes
Métalangage grammatical	Not able to understand, unknown language
Représentations authentiques de la vie naturelle	Not able to understand, unknown language

Rythme	No	
Musicalité	No	
Thèmes pendant quelques semaines	Not able to understand, unknown language	
‘Prière’	Intro and end: T says and all class repeats, Ss also add some words	
Récitation	Every S stands up and presents his/her project about their favourite animal	
Documents authentiques	Produced by Ss themselves	
Répétition chorale	Intro and end poem	
Peinture et art	Project: Ss have painted their favourite animal and written its characteristics. They stand up and present their project in front of the whole class.	
Supports audiovisuels	No	
Technologie	No	
Immersion-culture L.E.	Not obvious, special class	
Classes 1-3:	à l’oral; rien n’est écrit	
	activités de mime et d’action	
	accent : prononciation, propre articulation musicalité de	

	récitation	
	variation des activités	
	langue apprise comme LM	
Classes 4-9:	Introduction musicalement-grammaire	
	Humeur-élément principal	
Heures/semaine	3 h/week	
Discipline début/fin journée	11 :05	
Intérêt/E/s	They speak a lot to each other Big class, difficult class management	
Participation/E/s	Normal	
E/s parlent couramment	Yes!	

E/s= élèves

- T very firmly standing next to the B (Board) while Ss are presenting their projects one by one on the B
- T sends a noisy girl to the library for some time, very angry
- Ss move freely in class, usually without asking for permission

## **Annexe 6 : Grille d'observation F**

### **GRILLE D'OBSERVATION**

Ecole Steiner : La Mhotte, Moulins, France

Classe : 8e

Langue : Anglais

Enseignant : xxx

Coordonnées de l'enseignant : xxx

Date : 12/12/16

Nombre d'élèves: 12

Manuel	Yes, 'Enjoy English in 4e A2->B1': Didier
Cahiers thématiques	Yes, Ss write some expressions and poems in them
Recours à la Langue Maternelle	A lot, t speaks mainly in French in class, notes on their writings are in French, T: 'Comment dire un chose on aimerait faire?', T elicits English expressions by translating from French and Ss must find them in class, 'Une autre façon de dire qu'on aime bien qch?' 'Comment elle dit qu'elle aime qch?' 'I'm fond of' 'Comment on peut dire qu'on veut pas ?' 'I don't want to' 'T: 'What is dive? Have a look at lexicon in the end. Aaa'c'est plonger' T explains in French the difference btn watch and look
Mouvement	No, only uses TPR to show how penguins walk
Métalangage	Yes

grammatical	T : 'Comment dire un chose on aimerait faire ? I would like to + -try, -go, -verb. C'est quoi la catégorie grammaticale de ce mot là?' Ss : 'Verbe !' T'Will-c'est sur, would-c'est le conditionnel'
Représentations authentiques de la vie naturelle	No, only intitial poem
Rythme	Only poem
Musicalité	No
Thèmes pendant quelques semaines	Not obvious
'Prière'	Intro : Ss repeat a dialogue from a festival and an English poem (they look very bored)
Récitation	Intro poem
Documents authentiques	>>
Répétition chorale	>>
Peinture et art	No
Supports audiovisuels	Ss listen to the coursebook CD dialogue
Technologie	CD player
Immersion-culture	Only poem

L.E.		
Classes 1-3:	à l'oral ; rien n'est écrit	
	activités de mime et d'action	
	accent : prononciation, propre articulation musicalité de récitation	
	variation des activités	
	langue apprise comme LM	
Classes 4-9 :	Introduction musicalement- grammaire	No
	Humeur-élément principal	No
Heures/semaine	Depends on the teacher, she chooses according to the rest of the curriculum	
Discipline début/fin journée	Later during the day	
Intérêt/E/s	Ss not interested, looking bored	
Participation/E/s	T works only with a small part of the class, only towards the end of the class T finally asks a neglected S to say sth	
E/s parlent	Not at all, despite their 8 <sup>th</sup> year of English, they cannot answer	

couramment	even to basic questions in English and cannot read
------------	--

E/s= élèves

- 8th year of Mme x having English with this class
- T greets each S out of class with a handshake saying ‘Goodmorning...’ and they reply ‘Goodmorning Ms x’
- T feedback on letter writing ‘Your letters were good jobs but sometimes it was not clear!’ ‘You copied him. Yes, you did!’ All feedback given in French
- Ss read an extract from their book, one S at a time
- Ss take out their copybook. They copy + and – and have to write positive or negative emotions
- ‘Mme x, comment dire ’fleume’ T looks for correct answer
- She explains –ing, like swimming using only French
- CD to listen to dialogue and then asks comprehension Qs
- ‘T: ‘What is dive? Have a look at lexicon in the end. Aaa’c’est plonger’
- Ss asked to say what they can see in the picture (CB)
- ‘Can you raise your hand please and make full sentences?’
- During the lesson, one Ss stands up with no permission and fills a glass with water
- T takes parts of text and explains it part by part
- T works only with one part of class, not taking into consideration the silent Ss
- ‘Take your hood off’ to a S
- Post-reading Qs about Ss’ desires
- T: ‘You repeat. I would like to go to the Philip island to see...’
- Ss answer ‘Je ne sais pas personnellement comment dire ça’

## **Annexe 7 : Entretien A**

ENQ: so aah: the first question is what is a waldorf a steiner school for you

ENS: <((laughing))a wonderful place> there I really feel at home no that's the emotions eeh I think for me it's really a place where eeh we are working on the future wh eeh::: feeling I contribute to something which will last so it's for me eeh maybe it will be funny but it's like eeh a sacred place because we have so many kids and we have so many eeh: souls and everything we are responsible for it for a certain time and then we let them go and so it's eeh it's eeh yeah a sacred place a sacred place I would say

ENQ: ahaa

ENS: I don't know maybe you want more methodological answer or

ENQ: no no it's OK it's perfectly Ok

ENS: just let me know if I'm complicated off the track OK

ENQ: it is OK

ENS: OK

ENQ: so how did you learn about steiner schools and have you been trained to become a steiner educator yourself

ENS: eehm I got to know steiner school when I was a kid myself I didn't go to a waldorf school but eeh some friends of mine and at that time you know eeh kids from this normal normal school we would look little bit strange this steiner school and what are they doing there and strange lessons they have (.) but OK and then I: hmm became a teacher myself of eeh public school and during the training I got in touch with this Steiner:: methodology but not very deeply either it was also it was a lesson on a special hmm methodologies but nothing more and then I had a friend I got to know a person who grew

up in a steiner school and his parents were also teaching in kindergarten in steiner school near x and from I got really in depth information what it really means and why it was like this and they were really beautiful people so full of humour and not at all you know this dogmatic actually so it was good then I thought once I will have a kid I want to send him or her to steiner school and I then I was in georgia already and then got to steiner kindergarten here in Tbilisi first and then to x so I was trained as a waldorf eeh teacher from the beginning but here then post as additional training I did the seminar here in Tbilisi already (.) so(.

ENQ: and it was how long did this seminar last

ENS: so I got there it is three years seminar here but they because I was already a teacher I had already practised they admitted me to the third year directly so it was <((laughing))fast track>

ENQ: ahaa

ENS: this was one year and otherwise eehm:: I'm reading a lot of: all the time trying to::

ENQ: resources

ENS: to improve what I can yes

ENQ: ahaa

ENS: I've been to several trainings like we had now every year one week and once I was in berlin for german teachers one week course and so such trainings yes

ENQ: ahaa what was your job before coming to this school and which differences would you point out comparing with the steiner school

ENS: (...) hmm:: so you mean in pedagogical I had <((laughing)) lots of different other professions >

ENQ: the job before this one was teaching in a public school perhaps

ENS: it was also not in a public school it was in georgia private school where I was a co-founder as well and eeh well I I was there because I wanted I hoped to bring in some some waldorf elements but it was not possible there it was a private school which has had the aim to prepare children to go and study abroad in america or in europe somewhere and that was more of a factory learning factory <((laughing)) that x school > (.) aaah difference between aah other georgian schools and steiner schools (.) there are HUGE differences aah I would say the main difference is that this underlying philosophical fundament aah which is lacking so many schools even I think private schools they are trying to:: have different methodology to have different you know more eeh more lively lessons and more groups in groups and eeh but:: everything is kind of in the surface you know really only methodological issues if at all nothing more

ENQ: deep

ENS: deep

ENQ: ahaa how many hours do you teach and what levels do you teach did you teach this year

ENS: this year I had twelve lessons per week

ENQ: ahaa

ENS: and that was in the first grade and in the sixth grade

ENQ: and how do you teach a foreign language what are the main methods the aims the material in the classroom how do you teach it how do you teach the language

ENS: eeh it depends on the on the grade in so first second third so what I did now in the first grade it was only orally eeh they had a a:: a suitcase full of things words dwarfs <((laughing)) eeh> some kind of things theatre small tables theatre I made so it is basically lots first fifteen twenty minutes lots of poems then

eeh:: small songs and such things like finger finger poems and what you can RHYMES more rhymes than poems

ENQ: chants

ENS: rhymes and songs that's one part of it and one part of it we can be this everyday language you know if orders you get up and go to the door and open the door and then the next kid you go to the door and you close the door and or you take the red krei and you not krei what is it

ENQ: crayon (.) crayon

ENS: and you draw something everything is what is linked to the seasons of the year to everyday life to the classroom objects in the classrooms the families eeh person so the days start speaking from the first grade I am so and so I am how many years old I have sister brother they are for such and such so that's everyday language

ENQ: and what about the older levels

ENS: then eeh that's aah until the third grade and on the fourth grade fourth fifth sixth seventh I:: ooh there's more we work a lot with structures so it goes one level up one level of awareness it goes up so they knew before eeh (..) intuitively and in practice they now must reflect on them and find structures grammar their grammar work comes and hhm and small texts where they write themselves or readings short stories (.) lot with texts we work lot with texts

ENQ: do you do you do you use coursebooks

ENS: NO no no actually at some point we are actually the government they want

ENQ: requested

ENS: report that the teacher has the coursebook but it never shows up basically eeh even in the sixth grade we are trying getting to some programme for german eeh diploma which is not waldorf eeh

ENQ: oriented

ENS: and also there they say you have to have a book Ok I have a book and we do what they say in books but it needs much just a second <((laughing)) I'm sorry>

ENQ: no problem

ENS: so we have textbook just as a guideline but kids don't work with it we have maybe on the seventh eighth grade they are they're starting to listenings:: for example from the eeh recordings and the and from the seventh grade on they start using this material like things to exercises we fill in or such things x more classical

ENQ: do the students make their own notebooks thematic notebooks

ENS: yes (.)

ENQ: all classes all levels right

ENS: it depends on the teachers but not in the first

ENQ: what about YOUR classroom

ENS: it starts at the end of the third

ENQ: what about your

ENS: grade where they they write learn to write there is starts so they have a writes writing book and then they have in my classes they have a grammar it's not a book it's a::

ENQ: a notebook

ENS: it's one for grammar and one for texts

ENQ: so you use these notebooks after the fourth class right

ENS: yes (.)

ENQ: onwards

ENS: after the end of the third grade when they start write

ENQ: and how do you teach grammar how do you approach grammar

ENS: (...) eeh well we get we start from what from what they actually know so we have we do a lot for example we work with the ball and they ask questions you know perhaps we make an example in the sixth grade we had now eeh:: (...) I asked you know what eeh who is this what is this and they answer and we ri ri ri ri

ENQ: repeat

ENS: repeat what we what we already know subjects and things and then eeh who is this this is so and so can you see such and such yes I can see and then starting from these two examples what is eeh we compare what is different aaa here this person is acting himself there he is not acting himself and they start observing the differences and with these differences kind of try to formulate a rule and then usually they do not need to be taught the rule they discover it <((laughing)) themselves>

ENQ: but do you use the term for example now we are teaching this we're dealing with this tense we are dealing with that tense with this grammatical phenomenon

ENS: then afterwards yes then after we found out ourselves everything and we exercise once more so and then in the end we write it down and usually in the sixth grade I prepare this too early so they can write formulate themselves I prepare small this what should write some example or so and there I just x to comment there is a title for example accusative nominative and accusative and they are ahh what is this word and they say yeah that's some word that big adults they use and you can write it down but you know you know what it is and so I try not to eeh underline these grammar things but I think they should eeh also as they get used to (.) eeh the language in general they should also get used to these grammar terms not to be afraid of it so

ENQ: ahaa what is the role of the students' mother tongue in your classroom

ENS: pardon

ENQ: what what is the role (.) what is the role of the student's mother tongue (.) their first language in the classroom

ENS: eeh

ENQ: georgian in this case

ENS: first eeh first grade I:::: I try not to use at all georgian it was difficult <((laughing)) NOT FOR THEM ME it was difficult because sometimes intuitively you know> when they want to really understand everything and it is usually when you when I want to be a little bit <((laughing)) reprimanding> or something then aah I need to I switch to georgian which is not correct and I try hard you know I try to do this also in german but in first the lower grades it's not it's not important mother tongue in a grammar hmm when we talk about grammar there is sometimes it's necessary to give to be very precise so when we talk about structures

ENQ: ahaa

ENS: but that's one part of the lesson only in other lessons it should be it goes question and answer and of course in german

ENQ: ahaa and what about rhythm musicality art nature in your classes are they important

ENS: yeeees very very important especially in the lower grades but also in the middle grades and even in the upper grades I used to teach the tenth eleventh twelfth grade and there we have of course literature small things hmm that's it I would think without it it's impossible

ENQ: ahaa

ENS: and it's always the first part of the lesson aah to do something like this recite something or read (.) sing I like to sing one song always

ENQ: ahaa are there any principles that cannot be applied in your classrooms or elements that you would like to do differently some ideas that you would like to do differently but you are not able to apply them in your classroom

ENS: ahaaa so this what I said about this mother tongue about their mother tongue which is not nice eeh I would eeh like to be more disciplined MYself MYself aah I would for example I would like very much hmm because they are sitting in rows and I think that's not it's not very eeh very very

ENQ: convenient

ENS: very practical to learn a language and I had the fifth grade I had them change these rows into a half circle for every german lesson but it was a hassle because for every day they had to change and then change back and it was difficult difficult method eehm what else (...)

ENQ: it's OK

ENS: there are principles you mean you mean from outside factors

ENQ: yeah if some things you would like to do them (.) no I mean if there are some principles perhaps that you would like to apply in a waldorf school but you are not able for different reasons to apply them as you described in your previous schools you were not able to apply them do you have freedom in this school can you apply whatever you want as you wish or there are any things that you would like to do differently and because of different conditions you're not able to:: to do them properly

ENS: aah OK then well there are a lot of things which we have to do for eeh because the public eeh how to say

ENQ: sector

ENS: the government is asking us ministry is asking us to do this no we have to write tests which is most of the time it's nonsense <((laughing)) because they just learn for tests> and then goes in and out here it's stress for them I would say I'm not against the actually testing what they are their performance

ENQ: ahaa

ENS: but not in this form which we have to(.) and in upper grades of course they have the exams which they are these exams are after the twelfth grade but it has a repercussions until the tenth grade so down from ninth tenth grade on they start being nervous about this they say aah we want to have these books we need to know what we know usually they it's not satisfactory for me I I have not found a way to handle this let's say

ENQ: ahaa OK (.)

**Annexe 8 : Entretien B**

ENQ: so the first question is what is a steiner a waldorf school for you

ENS: ooh aah perhaps it's much better to start with that when I:: had my children I I didn't know how to how to teach my own children and I I was searching for that for long time (.) after eeh my my little son decided to go to the kindergarten but he didn't decide it I decided it eeh I couldn't choose the right kindergarten for him (.) so the only kindergarten he stayed was the waldorf kindergarten after that my daughter went there and I went to the seminar (.) I was trying to find out about that school and I had decided to change all my life (.) before that I was not teacher and even I even did not think about teaching at school yeah my job was:: in a different in a different offices and absolutely different (.) versatile(..) when I started it was very tough but I understood that this is the thing that I should do for my rest life

ENQ: ahaa

ENS: yeah so it means a lot it's hard very hard but it means a lot for me

ENQ: ahaa and how did you learn about this kind of schools

ENS: I told you just my my neighbours not neighbours but my there was time my mum told me for the first time to go to the nearest kindergarten and she liked it very much but that time I was not ready to go there aah so I told you when my soon it was impossible to stay for him anywhere else so I heard about that kindergarten and after that but before that I was reading lots of things by steiner and I liked it so much yeah

ENQ: so it wasn't a school that was close to you but was a school that you heard about

ENS: it was the school which was very close to me

ENQ: really

ENS: but I haven't chosen it before and because of that yeah eeh:: later it happens

ENQ: OK ahaa (.) have you been trained to become a steiner educator

ENS: yeah I've been trained a lot for three years first the later all the time I'm going to the: germany specially (.) and train there a lot and lots of people are coming here in Georgia and I'm attending all the time all the seminars you know

ENQ: so you've been through some kind of seminars that you go for example some months per summer or it's been like eeh a:: longer period of time it's like seminars that you go to germany you attend classes or it is it a programme what kind

ENS: aaaahm first before I before I was admitted to school I I had a seminar for three years it's a programme yeah

ENQ: ahaa in georgia

ENS: this was the seminar so i have a diploma from this seminar

ENQ: so this was his was in Georgia

ENS: it was in Georgia yeah (.) it was in Georgia but all the people were coming and teaching us from abroad yeah it was the work seminar how to say work seminar eeh usually (.) after that I went just aah for ten days for one week eeh in germany and I am attending usual there and here also but it is not a programme it is just eeh::

ENQ: class observations

ENS: yeah whenever a class

ENQ: would you point out any differences comparing the work you're doing now in the steiner school and the work you were doing before

ENS: (...) yes:: eeh it's absolutely different I would say eeh eeh it means the question is not clear for me because I have a lots of different and absolutely versatile jobs so the long job was at the university and the university it was very calm of course very interesting but what to say you have programme and you are developing this programme eeehm and how to say you have limits just you have limits it's also interesting but there are already people who have their opinion and they're already adults yeah so they are not children but at waldorf school it was a time you have to be training yourself yeah you have to train yourself all the time without that it's impossible yeah and you are dealing with children that are small they're young and teenagers and that thing is tough and interesting at the same time

ENQ: ahaa and

ENS: and different absolutely different

ENQ: ahaa ahaa so about this school year you were teaching what levels and how many hours would you say per week that it was

ENS: I was teaching approximately how to say eeh the seventh grade the eighth grade ninth grade so the upper level and the lower level both and now (.) for the:: for the next year we are starting from the FIRST level also from the first grade so it's changing in our school

ENQ: ahaa

ENS: so both levels are xx

ENQ: ahaa so the question is how do you teach a foreign language regarding your main methods the aim the material you use in the classroom would you tell us some things

about it like what is your methodology how do you teach  
how do you approach the foreign language

ENS: (.) so:: the main the main thing to come with in  
waldorf school is when you are teaching you should  
consider the age of the people of the children you are  
teaching to and the methods are not from the book hmm  
textbooks or from any very definite material but you are  
using it according to the classes it's up to you what  
level you are doing in the class you don't have your own  
exact programme which you should not programme but

ENQ: curriculum

ENS: xx yeah books so:: it means that you have to be very  
eeh::: creative (.) creative (.) and you have to create  
your own lesson according to age but you should consider  
the age of the children which has its own peculiarities  
you know that yeah so and they are very different from  
from:: year to year yes so and according to that work  
coming your own material for example I'm choosing myself  
my own material nobody tells me that you should do that  
or that yeah and mostly you are doing sketches and  
dialogues and:: aah:: singing a lot and: it depends where  
where which class you are in

ENQ: ahaa ahaa and what about the aims what are the main  
aims in the class(.) in a foreign class

ENS: in the class it depends upon (..) mainly I'm  
communicating this language yeah so you have to use  
absolutely everything to make them speak the main aim is  
speaking communicating with the people

ENQ: ahaa

ENS: I think the aim mostly general the aim of teaching  
languages is that yeah

ENQ: ahaa and what about

ENS: to be social

ENQ: ahaa to communicate (.) how do you teach grammar  
what about grammar

ENS: aah grammar of course we teach grammar but the  
grammar aah:: (..) it's eeh it's pity you haven't seen  
it when I'm trying to tell them rules I'm not telling  
them exact rules yeah all the time just I'm giving them  
the examples and they should understand them themselves  
what is the difference what they come from the children  
should think themselves about the rules they SHOULD come  
to the rules themselves and after that I am introducing  
the rules

ENQ: so you are trying

ENS: understand for example

ENQ: to elicit

ENS: what

ENQ: you are trying to elicit

ENS: yes

ENQ: the phenomena

ENS: elicit all the time elicit their own opinions and  
their own aah::: (...) their own attitude to the to the  
concrete grammar rules yeah

ENQ: ahaa and what about the role of the mother tongue in  
your classroom

ENS: (.)aah I try (.)I so try myself you remember I try  
not to speak Georgian not to speak at my classes aah if  
it is absolutely possible if it is necessary just I try  
to:: eeh explain it only in one word but I try not to do  
that

ENQ: ahaa

ENS: very very seldom

ENQ: seldom (.) and what is the role of musicality rhythm  
art

ENS: musicality

ENQ: nature

ENS: all the time at the lesson should be the lesson  
should have its own rhythm

ENQ: ahaa

ENS: of course music is very important in our classes  
because all the time I try to let them sing something and  
let them eeh:: speak or they dance or sometime they're  
doing all the musical and rhythmical things yeah (.)

ENQ: what about art and nature

ENS: (...)

ENQ: art and nature do you involve it in the classroom

ENS: of course of course of course (.)

ENQ: ahaa

ENS: you should use absolutely eeh everything which makes  
them speak so mmm it's up to the class the class classes  
are different so the their interests are also different  
you should use eeh everything they interest to make them  
speak in English yeah and it varies

ENQ: ahaa and the last question is are the are there any  
principles that you cannot apply in the classrooms ooh  
that you would like to do differently and you're not able  
to do it because of the school because of the eeh some  
difficulties that you would like to do differently in  
classroom or you have freedom to do whatever you want

ENS: I have freedom (.) yes so I have freedom (.) at last  
I think so I have no x schools yet using anything

ENQ: thank you very much

## **Annexe 9 : Entretien C**

ENQ: ok, so: aaah:: the first one is what is what is a waldorf school for you

ENS: eeh: it's like eeh: it's like aaah:: home (.) for me(.) aah:: I like aaah children there my colleagues and: it's like a home yeah like family a big family

ENQ: ahaa (.) how did you learn about steiner schools

ENS: aaa: my nephew aah: is in a waldorf school

ENQ: ahaa

ENS: and eeh:: many years ago I was in a public school and theen I left my school and I eeh: was unemployed and I asked my sister maybe they need a teacher and x she told me you know there is a they're they're:: looking for a teacher so I went there we have some aaah talk and eeh:: it was too late they had someone else and eeh they told me they leave aah my CV curriculum vitae and maybe they phone me and after two months they phoned me and I began <((laughing))my work>

ENQ: did you have some special training for this school

ENS: aaah no aah::: not in a eeh: Tbilisi but eeh:::I wanted to know more so I went to Germany German yeah Germany and there eeh I was in a waldorf school about::: one month (.) and eeh I had the opportunity to:::see how they work there (..) and it helped me because I always thought I did something wrong and I wanted to know how it is iin Germany (.) so:: it helped me very much

ENQ: ahaa: and what was your job before coming to these schools and what differences would you point out comparing to the steiner school

ENS: my job I was teacher in another school ahh (...) and:: difference// OK in a waldorf school aah it's aah you do more with with play with songs with rhymes yeah

ENQ: in a steiner school you mean

ENS: in a steiner school yeah (.) in a public school it's eeh you do more with books yeah all students have books and you write more you do more exercise and eeh in a steiner school you you you have many plays games everything with games and yeah

ENQ: ahha more interactive you mean

ENS: yeah more interactive

ENQ: so how many hours do you teach now in these schools and what levels do you teach?

ENS: I aah: this year I had aah about twenty one hours a week twenty one yeah and eeh:: I had the fifth grade sixth seventh eighth and tenth (.)

ENQ: ahha and how do you teach the foreign language (.) what are the main methods what would you say are the aims and what material do you mainly use

ENS: eeh

ENQ: what would you say are your main methods your aims as you teach it (.) what would you say

ENS: ooh:: OK you see in low grades the more with games yes// aah::: (...) MOOOre aah::: the lesson mustn't be aah boring

ENQ: ahaa

ENS: little students must have more fun and they aah they mustn't have a lot of homework at home (.) they have to do everything during the lesson

ENQ: ahhaa ahhaa

ENS: and eeh: upper grades (.) upper grades it's more eeh more homework more writing and eeh more grammar maybe yeah and also discussions

ENQ: ahaa so what are the aims for the younger classes the younger students and what are the aims for the other like the upper grades

ENS: for younger students aim to learn some words some new words aaahh::: simple sentences aah eeh and for

upper grades eeh (..) more eeh more words  
<((laughing))more sentences> and more the the: eeh the  
aim that they have to talk aah

ENQ: communication

ENS: yeah communication yeah

ENQ: ahaa and what about material like what material do  
you use usually in the class

ENS: aah we make copies aah first when we eeh English we  
don't have any copies eeh we have nothing eeh we we do  
everything orally yes eeem and eeh: then when they eeh  
they know how to write eeh I make copies and eeh first I  
talkabout this text and I give the copies and we try to  
read together and eeh then they read alone and eeh yeah  
and I put ask questions and then they try eeeh to ask  
each other and eeh in the upper grades we have eeh mostly  
have we make copies or sometimes books

ENQ: ahaa

ENS: also we watch movies sometimes aah and discuss  
movies

ENQ: do these students make some notebooks themselves do  
they make notebooks or not

ENS: notebooks eeh they have eeh exercise books for  
homework sometimes but they don't make eeh notebooks  
themselves

ENQ: ahaa

ENS: what we make it's vocabulary low grades aah aah I  
write new words in the board and they have to write them  
down in their vocabulary

ENQ: but do they translate it how do they they just write  
them how do they usually write

ENS: I try I try to explain: to show: them and eeeh: the  
sometimes I translate them for them

ENQ: ahaa

ENS: yeah

ENQ: OK so you don't use books AT ALL in any way it is just photocopies right

ENS: for upper grades sometimes yes

ENQ: sometimes

ENS: sometimes but not for lower grades

ENQ: and these photocopies are from books that are::

ENS: for waldorf schools for steiner schools

ENQ: ahaa for steiner schools for foreign languages in steiner schools

ENS: yeah yeah

ENQ: and what about grammar how do you teach grammar how do you approach grammar

ENS: in low grades I don't explain I say you know you see how we eeh: it was the present continuous and present simple and I show now I am doing this and eeh I explain when I'm doing it now I say I'm writing eeh: I'm playing and when I do it generally I say I write like this

ENQ: ahaa

ENS: and in upper grades I explain sometimes grammar I I make eeh grammar rules

ENQ: OK so you explain what tense you are teaching and where we use the tense sometimes so which you mean the upper grades like what classes

ENS: ninth tenth sometimes eight or so

ENQ: ahaa OK and what is the role of rhythm musicality art the nature in your classes do you use them in your classes

ENS: nature we talk about nature yes of course we talk about nature we discuss the weather eeh sometimes the song things <((laughing))I DON'T LIKE SINGING> but sometimes I have to and when we eeh when we learn learn rhymes we always try to eeh to for example in autumn we learn eeh: a rhyme about autumn about autumn months and winter rhymes about winter and so about christmas and in

easter when it's easter we learn eeh a rhyme about easter  
eeh yeah

ENQ: ahaa OK aaah:: what is the role of the student's  
mother tongue the mother tongue in your classroom

ENS: OK sometimes aaah I have to use our mother tongue  
aaah for explaining in the lower grades yes because they  
aah can't understand everything so I have to explain in  
Georgian too

ENQ: so do you think it is mostly when they don't  
understand something are there any other times that you  
need to use the mother tongue

ENS: aah yeah and they sometimes ask questions in  
Georgian they can't answer ask in English they ask in  
Georgian

ENQ: ahaa to clarify are there any principles the last  
question are there any principles that you think that you  
cannot apply in your classrooms like you would like to do  
it differently and you cannot do it as you want

ENS: eeh

ENQ: like you would like to do something and there are  
some difficulties to apply them

ENS: eeh OK sometimes homework for example

ENQ: ahaa

ENS: eeh what they don't like students they don't like to  
do homeworks

ENQ: ahaa

ENS: and (.) they forget homeworks they don't write it I  
always <((laughing))want them to do it> yeah(.

ENQ: OK (.) ahaa alright is there something you would  
like to add about the classes something you would like to  
say

ENS: about classes\

ENQ: no about the general about the teaching in waldorf  
schools

ENS: OK it's a eeh teaching it's a:: how to say: eeh  
teaching in a waldorf school is in another way in a  
public school it's another way and in a waldorf school  
it's a little bit different (.) eeh you have you have eeh  
to be more creative eeh yeah

ENQ: ahaa ahaa OK thank you very much

ENS: thank you

## **Annexe 10 : Entretien D**

ENQ: What is a Steiner-Waldorf school for you?

ENS: A place where teachers and parents work together; a place for learning and developing, for parents and teachers as well as the children; a place where learning takes place in such a way that it is helpful for the future of the earth.

ENQ: How did you learn about Steiner schools and have you been trained to become a Steiner educator?

ENS: I had been teaching for 5 years at state schools and felt discontent with the way teaching had to be conducted there. I looked around for alternatives. At the same time I was looking for a spiritual direction in my life (I had been raised Catholic, but distanced myself from it.) Through friends I got to know anthroposophy, it seemed to me the spiritual path I had been looking for. And it seemed only logical that my work should conform with that new direction in my life. I took a training course for Waldorf teachers, once a week and a week-end once a month, for two years. That was only a start though - the first eight years as class and English teacher were really my apprenticeship. And in the following years (27 years altogether as Waldorf teacher; then I retired) I always kept learning, trying out things...

ENQ: What was your job before coming to this school and what differences would you point out comparing with the Steiner school?

ENS: At state school I was kind of an administrator of the prescribed curriculum, having little space for realizing my own ideas. I had to stuff the heads of the

children with things (vocabulary, grammar), write tests to see what had arrived in their heads, give grades for more or less successful stuffing, in the tests that had to be written constantly, in the reports. At the Waldorf school I developed my own way of teaching. The aim was different: Not stuffing the heads of the children, but helping them to develop their personalities by means of the language.

ENQ: How many hours do you teach and what levels?

ENS: Mainly I was class teacher, but beside that I had 1-3 English classes (3-9 lessons per week), from first to sixth grade; I also taught in classes of children with learning difficulties up to 10<sup>th</sup> grade.

ENQ: How do you teach a foreign language? What are your main methods, aims and material in the classroom?

ENS: Creating an "English environment", where the language lives. Getting the children to speak, to use the language for communicating, without being afraid of making mistakes. Bringing liveliness, joy and humour (the specific dry British humour!) into the English lesson. Material: Class 1-3: Games, verses, songs... Class 3 upwards: Writing and reading - choosing interesting, thrilling stories which stimulate conversations like "What would you have done in his place?"

ENQ: How do you teach grammar?

ENS: I taught little grammar - my opinion is that the children learn grammar by reading a lot and thus getting familiar with the basic grammar structures. When they were already familiar with a certain structure by having encountered it many times in their readers, we might have brought it onto a point, writing down the respective rule and doing some exercises.

ENQ: What is the role of the students' mother tongue in your classroom?

ENS: I every now and then did say something in German, reprimanding some child or explaining something; but I mainly tried to stay in the English language.

ENQ: What is the role of rhythm, musicality, art and the nature in your classes?

ENS: Rhythm and musicality play a principal role in the lower classes, later it gets less; but I always tried to sing something with the children and had them work on a poem, to give them access to the poetic quality of the language. Nature did not play a specific role in my English classes. Art? I think the whole composition of an English lesson should be a work of art.

ENQ: Are there any principles that cannot be applied in your classroom or any elements you would like to do differently and why?

ENS: No - I applied the principles that I regarded as suitable for my teaching, but of course I had to see how these principles would fit for a specific class - if a principle could not be applied in a class then I would regard the principle as wrong (for this class).

## **Annexe 11 : Entretien E**

ENQ: Εεε λοιπόν να ρωτήσω το σχολείο σε τι στάδιο βρίσκεται τώρα (.) σε ποιά στάδιο βρίσκεται είμαστε αρχές Αυγούστου

ENS 1: είμαστε αρχές Αυγούστου ολοκληρώνονται οι εργασίες στο κτίριο (.) εεε έρχεται με:: σταθερά βήματα στα χέρια μας η άδεια η επίσημη άδεια από το υπουργείο παιδείας (.) θα λειτουργήσουμε ως ένα ιδιωτικό σχολείο όπως είναι ο μόνος τρόπος να λειτουργήσει ένα σχολείο στην Ελλάδα αν δεν είναι δημόσιο πρέπει να είναι ιδιωτικό

ENQ : αχαα

ENS 1: δεν υπάρχει ενδιάμεσος χώρος δηλαδή εναλλακτικού σχολείου ακολουθεί δεν έχουμε επιδότηση αυτό είναι σημαντικό επίσης σε σχέση με άλλα σχολεία Waldorf σε άλλες χώρες το λέμε (.) εεε:: charter schools και τέτοια που υπάρχουν οπότε:: έχουμε:: ένα καλό αριθμό πρώτων εγγραφών ένα γεμάτο προνήπιο νηπιαγωγείο μια σχεδόν γεμάτη πρώτη και θα δημιουργήσουμε δευτέρα και τετάρτη δημοτικού (.) ξεκινάμε τον Σεπτέμβρη εεε: προετοιμαζόμαστε οι δάσκαλοι κυρίως οι main teachers όλοι οι δάσκαλοι αλλά κυρίως οι main teachers διότι έχουν να κάνουν όλη τη δουλειά της προσαρμογής του ελληνικού αναλυτικού βάσει της Waldorf οπτικής και της Waldorf παιδαγωγικής

ENQ: αχα αχα

ENS 1: αυτό

ENQ: ωραία οπότε:: οι εκπαιδευτικοί είναι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν κάποια εκπαίδευση στάντερ έχουν εκπαιδευτεί έχουν δουλέψει σε κάποια σχολεία στάντερ

ENS 1: δεν έχουμε κανένα ανάμεσά μας από αυτούς που θα μπουν στις τάξεις που να έχει δουλέψει σε σχολείο στάντερ οι περισσότεροι έχουμε επισκεπτεί τα σχολεία και:: έχουμε όλοι εεε πάρει μια εκπαίδευση ένα χρόνο τώρα την

οποία την έχει οργανώσει το σχολείο ακριβώς για να είναι οι δάσκαλοί του έτοιμοι

ENQ : αχαα

ENS 1: έχουμε οργανώσει λοιπόν ένα αυτοσχέδιο στην ουσία μια αυτοσχέδια

ENQ : ομάδα

ENS 1: εεε εκπαίδευση εε ένα πρόγραμμα:: επιμόρφωσης των ανθρώπων που συμμετείχαν σ' αυτό εεε με ξένους έμπειρους δασκάλους και:: μέντορες από διάφορες χώρες και με διάφορες εεε

ENS 2: ειδικότητες

ENS 1: ειδικότητες και από ανθρώπους που είναι στην Ελλάδα κι έχουν αυτή την τριβή με την παιδαγωγική αυτή και την ενασχόληση πολλά χρόνια (.) κάποιιοι από εμάς έχουμε εεε επαφή με την παιδαγωγική αυτή και πολλά χρόνια πριν αυτή η επαφή μας οδήγησε στην ουσία στην απόφαση να φτιάξουμε το σχολείο <((γελώντας)) δεν είναι ότι αποφασίσαμε να φτιάξουμε το σχολείο χωρίς να έχουμε μια σχέση> με την παιδαγωγική(.) εεε γενικά είναι μία:: διαδικασία που ζυμώνεται αρκετά χρόνια τώρα και μεγάλους και άλλους ρυθμούς τον τελευταίο χρόνο (.) θα συνεχίσουμε βέβαια να επιμορφωνόμαστε ακριβώς επειδή είναι το πρώτο σχολείο πολλά πράγματα γίνονται εντελώς από την αρχή και προγράμματα και το υλικό που μαζεύουμε και::: πως κουμπώνουν οι στόχοι του ενός προγράμματος με τη ματιά του αναπτυσσόμενου παιδιού του άλλου προγράμματος οπότε στην ουσία τουλάχιστον τα έξι πρώτα χρόνια μέχρι να πούμε ότι έχουμε κάνει

ENS 2: όλες τις τάξεις

ENS 1: έτσι ένα κύκλο καλό εεε είμαστε ταυτόχρονα επιμορφωνόμενοι και έχουμε και τους ανθρώπους απ' έξω που συνεχώς λειτουργούν ως μέντορές μας έρχονται μας παρακολουθούν μπαίνουν στην τάξη μας βλέπουν να διδάσκουμε κάπως έτσι το φανταζόμαστε

ENQ: αχαα

ENS 1: γιατί σ'αυτά τα σχολεία ο κάθε νέος δάσκαλος έχει για μια ολόκληρη επταετία κάποιον που τον παρακολουθεί και είναι στην ουσία ο μέντοράς του κάπως έτσι λειτουργεί και σ'εμάς αλλά και γι'ολόκληρο το σχολείο υπάρχουν αυτοί οι μέντορες οπότε να έχουν λίγο μας έχουν στον νου τους

ENQ: αχαα και::

ENS 1: είναι δική μας ευθύνη αλλά μας έχουν στο νου τους

ENS 2: επίσης έχουμε και τη δέμητρα που είναι δασκάλα κι έχει δουλέψει στην αγγλία

ENQ: αχαα

ENS 2: έχει και πολύ καλή βιβλιογραφία έχει και την εμπειρία: είναι αρκετοί μήνες τώρα που συναντιόμαστε σε εβδομαδιαία βάση και: επιμορφωνόμαστε συζητάμε έχουμε κάνει μελέτες παιδιών μαθητών μας που είχαμε στο σχολείο που δουλεύαμε εεε δηλαδή το έχουμε δει όλο αυτό πρακτικά και αυτή τη στιγμή είμαστε μαζί και σχεδιάζουμε το πρόγραμμα μαζεύουμε υλικό ψάχουμε υλικό εεε από την ελληνική παράδοση ελληνικά παραμύθια ελληνική ποίηση ελληνικά τραγούδια μεταφράζουμε από τα σχολεία waldorf υλικό γίνεται ένας συνδιασμός προσπαθούμε γράφουμε τις δικές μας ιστορίες δηλαδή είναι ένας συνδιασμός όλων αυτών

ENS 1: στήνουμε τα main lesson blocks μας όσο γίνεται <((γελώντας))για μια χρονιά ή τουλάχιστον>

ENS 2: <((γελώντας))μέχρι τα χριστουγεννα>

ENS 1: μέχρι τα χριστούγεννα

ENS 2: θα είμαστε ευχαριστημένοι αν συμβεί αυτό

ENS 1: ώστε να είμαστε όσο το δυνατόν πιο έτοιμοι

ENS 2: λεπτό προς λεπτό

ENS 1: έτσι

ENS 2: λεπτό προς λεπτό <((γελώντας)) δηλαδή προγραμματίζουμε> πως θα είναι το second time τι

δραστηριότητες θα κάνουμε μέσα πως θα είναι η ώρα της εμπέδωσης εεεμ:: (...)

ENQ: ωραία

ENS 1: και φυσικά όλο το κομμάτι που είναι εκτός της τάξης που είναι πως δουλεύουμε οι παιδαγωγοί μεταξύ μας πως δουλεύουμε οι παιδαγωγοί πως δουλεύουνε πως μπαίνουν σ'όλο αυτό και μέσα στο διοικητικό κομμάτι και οι γονείς γιατί είναι κι αυτό ένα τεράστιο κομμάτι αυτών των σχολείων

ENQ: αχα

ENS 1: που είναι κι αυτό ένα μέρος που εμάς μας εμπνέει (.) δηλαδή αυτή το κοινωνικό πρόσημο που έχουν τα σχολεία το στοιχείο της συμμετοχής το στοιχείου του το ότι δεν υπάρχει κάποιος που ηγείται ουσιαστικά του σχολείου κι όλοι οι άλλοι ακολουθούν το σήμα που εκείνος δίνει όλο αυτό έχει είναι μια πολύ μεγάλη πρόκληση για την ελληνική πραγματικότητα την έχουμε βιώσει την έχουμε βιώσει σε μικρό βαθμό στην πρωτοβάθμια στην σχολική εκπαίδευση και τώρα την ετοιμάζουμε για το πως λειτουργεί στο δημοτικό

ENQ: αχα οι δάσκαλοι από τι περιβάλλον κυρίως προέρχονται προέρχονται από τη δημόσια εκπαίδευση προέρχονται από

ENS 1: δημόσια και ιδιωτική

ENQ: και ιδιωτική

ENS 1: έχουμε εμπειρία και στα δημόσια σχολεία και στα ιδιωτικά σχολεία και οι δάσκαλοι και οι ειδικότητες οι περισσότεροι είναι άνθρωποι που έχουμε ξαναδουλέψει με παιδιά κάποια από περισσότερα έως λιγότερα χρόνια δημόσιο και ιδιωτικό σχολείο έχουμε μπει σε τάξεις

ENQ: και όσον αφορά τις ξένες γλώσσες ε ποιές γλώσσες θα διδάσκονται και

ENS 1: γερμανικά και αγγλικά θα διδάσκονται από την πρώτη δημοτικού εεε τρεις ώρες αγγλικά και δυο ώρες γερμανικά θα κάνει ένα παιδί στο σχολείο μας

ENQ: κάποιες ε υπάρχουν κάποιες γενικές οδηγίες για το εεε για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών ή είναι κάτι το οποίο θα το αποφασίσει ο δάσκαλος

ENS 1: όχι υπάρχουν οι γενικές οδηγίες οι οποίες προέρχονται στην ουσία από:: την:: καθοδήγηση που έχουμε κι εμείς από τους ανθρώπους που είναι χρόνια σ'αυτά τα σχολεία

ENQ: ήδη δουλεύουν

ENS 1: και ξέρουν πως λειτουργεί εεε η γενική γραμμή που δίνουμε στους ανθρώπους είναι να τους ανθρώπους που θα κάνουν τις ξένες γλώσσες είναι ααα τα δύο πρώτα χρόνια έχουμε μόνο προφορικό λόγο

ENQ: αχα

ENS 1: τραγούδια ποιήματα καθημερινή συνομιλία:: εεε παιχνίδια σε ρυθμό με κίνηση με το σώμα με μελωδίες και από την Τρίτη δημοτικού σταδιακά μπαίνει ο γραπτός λόγος αυτή είναι η γενική οδηγία αλλά οι άνθρωποι που θα κάνουν τις γλώσσες και γενικά όλοι οι άνθρωποι ό,τι ειδικότητα και να κάνουν οι παιδαγωγοί έχουν εεε αποκτούν μια σχέση με αυτή την παιδαγωγική δηλαδή έχουμε ανθρώπους μέντορες οι οποίοι έχουν κάνει έχουν υπάρξει trainers ξένων γλωσσών πάρα πολλά χρόνια είμαστε τυχεροί ζει και στην Ελλάδα η συγκεκριμένη να τη γνωρίσεις κιόλας θα σου τη συστήσουμε τελοσπάντων αργότερα εεε και::: εκπαιδεύονται ουσιαστικά έχουν το δικό τους κομμάτι εκπαίδευσης για να δουν πως μπορούν να το υποστηρίξουν αυτό γιατί είναι αρκετά διαφορετικός ο τρόπος προσέγγισης από έναν εεε

ENQ: συμβατικό σχολείο

ENS 1: κλασσικό τρόπο είτε σε ένα συμβατικό σχολείο ή πόσο μάλλον σε ένα φροντιστήριο

ENQ: κι αυτή η εκπαίδευση θα γίνεται από παρατηρήσεις απ'τον trainer στο σχολείο ή θα γίνεται ο trainer αυτός θα έρχεται για παρατηρήσεις στο μάθημα

ENS 1: και αυτό γίνεται

ENS 2: ή προσωπικά

ENS 1: και πριν από αυτό γίνεται μέσω προσωπικής επικοινωνίας και τριβής και καθοδήγησης στα αγγλικά είναι καλό ότι υπάρχει και στα γερμανικά πολύ υλικό οπότε μπορεί και στο διαδίκτυο μπορεί να βρει κανείς υλικό αλλά και::: υλικό από προηγούμενους δασκάλους που έχουν κάνει οπότε μπορεί να βρε κανείς πολύ υλικό και τόσο σε ποιηματάκια τραγουδάκια αλλά και σε κομμάτι θεωρίας πως μπαίνουν τι δουλεύουν από την πρώτη δημοτικού που βρίσκεται το παιδί τι δουλεύουμε στη Δευτέρα υπάρχει αρκετό υλικό ώστε να μπορεί να υποστηριχθεί ένας άνθρωπος που πραγματικά του λέει κάτι αυτή η παιδαγωγική και θέλει να εμβαθύνει εεε και:::

ENQ: να προχωρήσει

ENS 1: να προχωρήσει σε αυτό ναι

ENQ: μάλιστα

ENS 1: βέβαια συστήνεται πολύ να πάει κανείς να δει κι ένα σχολείο να δει ανθρώπους δηλαδή να το κάνουν αυτό να δει πως αντιδρούν τα παιδιά γιατί μόνο με τις δυνάμεις της φαντασίας δε φτάνει να φανταστώ πως είναι τα παιδιά όταν κάνω μο όταν κάνω μισή ώρα μόνο τραγούδια και ποιήματα και κίνηση 'οταν το πρωτοακούς λες και πως είναι και τι μαθαίνουν ετσι αν το δεις όμως κι όλες πείθεσαι περισσότερο οι περισσότεροι από εμάς κάπως έτσι δεν είναι θέμα ακριβώς πειθούς είναι θέμα εεε μερικής

ENS 2: κι έμπνευσης

ENS 1: ακριβώς

ENQ: ωραία ευχαριστώ πολύ

ENS 1: να'σαι καλά

## ***Annexe 12 : Entretien F, prise de notes***

- School with about 60 Ss
- In 2000, they had 200 Ss but the State said that the Seiner schools are kind of sects and the Ss were reduced
- 9.00-11.00 every day 'le cours principal' different every 3 weeks, this week it was geometry
- After these two hours of one hour, meal and break=90 min and then again two subjects of one hour each
- School finishes at 15.30
- 'Les élèves mangent à l'école, c'est une classe chaque fois qui fait la table et la vaisselle'
- Every T has his own class
- Every morning, before the beginning of the classes, all Ts meet at the teacher's room, read a poem. It is a poem by Rudolf Steiner read in French and German, all Ts read parts of it in turns, like a prayer as they stand around the wooden round table.
- Early morning before the first class, all Ss meet in the Eurhythmy class along with parents and Ts and sing Christmas songs. On that day, we also sang a birthday song for a girl
- English=normally 3h/week, German=1h/week. But most of the weeks, English is only 1 h. According to Mme x, Ss cannot speak but they understand.
- 4 of the Ts live in La Mhotte
- They need to have administration but this week, it is these 4 Ts who do it
- Ss from other countries:
- Language acquisition acc.to T, depends on S, in the beginning she is very motherly to them, they need to like their T and 'when you like your T, everything can happen'
- In foreign lang/s, we teach them things to respect them, learn to find love and beauty in everything. If they have this feeling in them, they learn to respect it, immerse in every culture, feel how it is true in a specific way
- First 3 years, Grimm fairy tales from many other cultures, too. From the 4<sup>th</sup> year onwards, Nordic countries, mythology and geography, more intercultural awareness and differences
- No marks at all in this school
- Informal testing, revision, in older classes, there may be some testing, direct and indirect evaluation
- Her daughter who went to La Mhotte primary school and is now in a public school, is very good at English and German. Only oral English till 3<sup>rd</sup> grade and from 4<sup>th</sup> grade, more conscious with language, grammar and vocabulary.

Ss have a good accent, learn a lot of writing, classes 5-6 start writing their own texts, grammar, reading, too

- Problem: Waldorf Ts not trained in Waldorf classes, they just need to speak the lang., take care of the group
- ‘Global’ teaching of lang.: meaningful and English family, Ss help each other and become part of the class. What do they need most? They shouldn’t be bored, they learn ‘socially’
- School rules: in kindergarten and classes 1-2, the rules are shown, in classes 3+, you can announce the rules like: ‘You can’t take anything from my desk or bag’. Dining rules will be put in January and will be positive!
- Ss, all parents, Ts: 3 meetings per year, if not possible at least one to talk about the child(at least 45 min), first meeting: all habits and long talk about all life of the kid
- Fees in school: 2,800 euros/year for classes till 8<sup>th</sup> 2,400 for kindergarten
- Singing in class: depends on Ts, in her class singing a lot, playing the recorder, other Ts more into handcrafts, you should find some balance
- T=guide, has to be himself, if he is good at sth, he should offer it to kids and be a role-model
- No technology at all: ‘We want children to have a lot of imagination, be active and use all of this imagination, all senses. We want to develop sth that can’t be developed with technology, develop human skills, no time for technology, lack/waste of time, they will be good at it later anyway’
- They once had an autistic kid at school, the kid was connected to technology, so then they wanted to use it, as a connector but the kid finally did not stay, it could have been a possibility to use technology in the school, it’s all about Ss’ needs
- Teaching in Waldorf School: a great job, you learn to educate yourself, rewind your day and see what went well, you improve and become better every day. Finding new tools, you read other sources, everything has to be alive and you can find new tools, you search, you find, helps all class, so rich, connection with all souls
- Difficulty: pay attention to connection with parents, colleagues, not much physical tiredness as when you move towards the same direction, it gives you stamina
- T did not complete Steiner education but holds a BA in English
- T worked in public sector before and quit as she was not satisfied. She says Ss work mainly with their head in such schools

***Annexe 13 : Photographies, Ecole Steiner de la Mhotte, France***



***Annexe 14 : Photographies, Ecole Steiner de Tbilissi, Géorgie***



**Annexe 15 : Photographies, Trianemi, Ecole Steiner d'Athènes, Grèce**



