



HAL
open science

**Les pratiques artistiques dans le cadre de la pédagogie
Waldorf: mise en oeuvre et manifestations de
l'engagement des apprenants dans
l'enseignement/apprentissage en classe de FLE**
Garry Busserolles

► **To cite this version:**

Garry Busserolles. Les pratiques artistiques dans le cadre de la pédagogie Waldorf: mise en oeuvre et manifestations de l'engagement des apprenants dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04240962

HAL Id: dumas-04240962

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04240962v1>

Submitted on 13 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Les pratiques artistiques dans le cadre de la pédagogie
Waldorf : mise en œuvre et
manifestations de l'engagement des apprenants dans
l'enseignement/apprentissage en
classe de FLE**

**Garry
BUSSEROLLES**

Sous la direction de Catherine Muller

UFR LLASIC- Université Grenoble Alpes
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère et
Seconde
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 à distance-15 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2022-2023

**Les pratiques artistiques dans le cadre de la pédagogie
Waldorf : mise en œuvre et
manifestations de l'engagement des apprenants dans
l'enseignement/apprentissage en
classe de FLE**

**Garry
BUSSEROLLES**

Sous la direction de Catherine Muller

UFR LLASIC- Université Grenoble Alpes
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère et
Seconde
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 à distance-15 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Catherine Muller, pour ses précieux conseils et encouragements, sa patience et sa gentillesse.

Je remercie HF pour son aide et son soutien constants tout au long de l'année, que ce soit pour l'élaboration de ce mémoire ou dans mon quotidien à l'école.

Merci à mes parents de me soutenir dans chacun de mes projets et d'être toujours à mes côtés lors de difficultés.

Et enfin, je souhaite exprimer ma gratitude envers mon ami Pierre, avec qui nous nous sommes mutuellement soutenus tout au long de ces années d'études, lui se consacrant à la psychologie et moi au FLE. Merci pour tes précieuses relectures, conseils et ton soutien infallible.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Garry

NOM : Busserolles

DATE : 31.08.2023

Sommaire

Introduction.....	8
<i>Partie 1 – La présentation du contexte</i>	<i>10</i>
Chapitre 1. L'établissement d'accueil.....	11
1. Histoire.....	11
2. La pédagogie Steiner.....	11
3. L'organisation.....	12
3.1 Scolarité des élèves.....	12
3.2 Statut d'école privée.....	12
3.3 L'autogestion de l'école.....	13
4. Le système éducatif allemand.....	13
4.1 La structure du système éducatif allemand.....	13
4.2 Les diplômes.....	14
Chapitre 2. L'enseignement des langues dans une école Waldorf.....	15
1. Un enseignement précoce des langues étrangères.....	15
2. La vision des langues étrangères dans une école Waldorf.....	15
3. Le FLE.....	16
Chapitre 3. Les acteurs.....	16
1. Le personnel.....	16
2. Mon public d'apprenant.....	16
3. Les parents.....	17
Chapitre 4. La commande.....	18
1. La commande initiale.....	18
2. La commande finale.....	18
<i>Partie 2 - Cadrage théorique.....</i>	<i>20</i>
Chapitre 5. Présentation et apport des pratiques artistiques en classe de langue.....	22
1. La pratique théâtrale.....	22
1.1 La salle de classe, une scène de théâtre : un environnement propice à la communication.....	22
1.2 ... en constante évolution grâce à l'importance accordée au corps dans le processus d'apprentissage.....	23
1.3 Un entraînement à l'oral.....	24
1.4 L'interculturalité au centre des pratiques théâtrales.....	25
2. Les autres pratiques artistiques.....	26
2.1 Le dessin et l'art pictural : l'imaginaire et la culture, une aide à l'apprentissage.....	26
2.2 La musique.....	27

2.3	La lecture à travers la dimension esthétique et culturelle.....	29
Chapitre 6. L'importance de la dimension émotionnelle des pratiques artistiques dans l'enseignement/apprentissage en classe de langue.....31		
1.	<i>La notion « émotion » et sa place dans la didactique des langues.....</i>	<i>31</i>
1.1	Définition de l'émotion.....	31
1.2	Les émotions dans le domaine de la didactique des langues.....	32
1.3	Le stress, une émotion très présente chez l'apprenant.....	33
2.	<i>La dimension émotionnelle des pratiques artistiques, une aide précieuse dans l'enseignement/apprentissage des langues.....</i>	<i>34</i>
2.1	Le théâtre, une expérience des émotions incarnée par l'improvisation.....	34
2.2	L'émergence des émotions par la musique.....	36
2.3	Les arts visuels (dessin, art pictural, cinéma) : un lien empathique entre l'apprenant et le sujet auquel il s'identifie.....	37
Chapitre 7. Les différents rôles de l'enseignant lors de la mise en œuvre des pratiques artistiques.....38		
1.	<i>Co-créateur pour certaines activités : laisser davantage d'autonomie à l'apprenant</i>	<i>38</i>
2.	<i>Accompagnateur et animateur.....</i>	<i>40</i>
3.	<i>Le rôle de médiateur de l'enseignant.....</i>	<i>41</i>
3.1	Le terme de médiation.....	41
3.2	Types de médiation et types de médiateur.....	41
Partie 3 - Méthodologie 43		
Chapitre 8. Méthodologie du recueil de données.....44		
1.	<i>Présentation à l'école.....</i>	<i>44</i>
1.1	Demande aux enseignants.....	44
1.2	Demande aux parents d'élèves.....	45
2.	<i>Les observations de classe.....</i>	<i>45</i>
2.1	Observation des classes de ma collègue.....	45
2.2	Observation de mes classes par ma collègue.....	47
3.	<i>Les entretiens.....</i>	<i>49</i>
3.1	Les entretiens compréhensifs.....	49
3.2	Les entretiens post-observation.....	49
3.3	L'entretien d'auto-confrontation.....	50
4.	<i>Le projet de la journée de la Francophonie.....</i>	<i>51</i>
4.1	Analyse des besoins de l'école.....	51
4.2	Idée de la journée de la Francophonie.....	51
4.3	Objectifs, tâches et actions pour ce projet.....	52
4.4	Validation du projet par l'ensemble des acteurs de l'école.....	53
4.5	Organisation et suivi du projet.....	54
4.6	Détails des activités pédagogiques et culturelles.....	56
4.7	Évaluation de la journée de la Francophonie	57

Partie 4 - Analyse.....	58
Chapitre 9. Analyse du recours à la pratique théâtrale en école Waldorf	59
1. <i>Le théâtre comme activité collective et participative.....</i>	59
1.1 Une différence en fonction de l'âge.....	59
1.2 La participation des élèves.....	61
2. <i>Le recours au fictif.....</i>	63
2.1 La salle de classe transformée en scène de théâtre.....	63
2.2 La réceptivité de la fiction.....	64
2.3 Un entraînement à l'oral de manière ludique.....	66
Chapitre 10. Analyse du rôle de l'enseignant, une incidence directe dans l'engagement des apprenants ?.....	69
1. <i>La dimension sociale du rôle de l'enseignant.....</i>	69
1.1 La sympathie et la proximité avec les élèves.....	69
1.2 Une compréhension de chaque individu, un côté protecteur.....	70
1.3 Relation avec le cadre familial.....	71
1.4 L'enseignant, un être humain avant tout ?.....	72
2. <i>L'enseignant, un catalyseur d'apprentissage.....</i>	73
2.1 Rôle de co-créateur pour une augmentation de l'autonomie chez l'apprenant. .	73
2.2 Rôle d'animateur	75
2.3 Rôle de médiateur.....	76
Chapitre 11 : L'intégration des pratiques artistiques dans l'enseignement des langues en école Waldorf, une immersion plus riche et authentique ?.....	78
1. <i>L'école Waldorf, un lieu approprié pour ce type de projet ?.....</i>	78
1.1 La philosophie de l'école.....	78
1.2 Enseignants et élèves : entre incertitudes et enthousiasme.....	79
2. <i>La mise en œuvre des pratiques artistiques, associée aux émotions : une approche pédagogique dynamique ?.....</i>	81
2.1 La musique comme connexion émotionnelle avec le contenu linguistique.....	81
2.2 La lecture et le dessin, des outils pour le développement de l'imaginaire pour l'apprenant.....	83
2.3 La gastronomie : une immersion culturelle authentique.....	85
3. <i>Le bilan de la journée de la Francophonie.....</i>	88
3.1 Le retour des élèves et des parents	88
3.2 Le retour des enseignants	90
3.3 Mon bilan personnel.....	91
Conclusion.....	92
Bibliographie.....	94
Table des annexes.....	99
Résumé.....	125

Introduction

L'idée directrice de ce mémoire en didactique des langues est née durant mes débuts en tant qu'enseignant à l'école Waldorf de Göttingen. La pédagogie Waldorf, basée sur les conceptions du philosophe autrichien Rudolf Steiner, suscite un intérêt croissant en raison de ses approches éducatives globales et créatives. Je dois reconnaître que cette alternative pédagogique m'était inconnue avant mon arrivée en Allemagne il y a deux ans. Des amies enseignantes dans des écoles Waldorf m'ont alors expliqué son fonctionnement, ce qui a suscité mon intérêt pour cette vision éducative. En effet, depuis plus d'un an, j'enseigne dans une école Waldorf à Göttingen, en Basse-Saxe, en Allemagne. Cette philosophie éducative souligne l'importance des activités artistiques pour l'épanouissement global des élèves, notamment dans l'apprentissage des langues. L'enseignement se concentre sur l'individu qu'est chaque élève. Les activités artistiques, manuelles et intellectuelles sont adaptées à chaque âge, encourageant un développement harmonieux du corps et de l'esprit. Le rôle de l'enseignant dans le développement des élèves semble également crucial, non seulement dans la préparation et la mise en œuvre des activités en classe, mais aussi dans sa manière d'être.

L'objectif de ce projet de mémoire est principalement personnel et s'inscrit dans ma trajectoire en tant qu'enseignant. Ayant été apprenant par le passé et actuellement dans ce Master à distance, j'apprécie particulièrement les cours dynamiques qui intègrent la créativité et le ludique, car cela stimule la motivation. En tant qu'enseignant, mon objectif est similaire : je souhaite que mes apprenants prennent plaisir à apprendre le français. De plus, ce projet est également guidé par un objectif pédagogique institutionnel. À la suite d'échanges avec mes collègues et les élèves de l'école, nous avons constaté un dénigrement du français langue étrangère (FLE). Ainsi, nous nous interrogeons sur les outils disponibles dans ces écoles pour créer des cours plus vivants et comment encourager l'engagement des jeunes apprenants dans des cours de français.

Lors de la composition de ce mémoire, j'ai adopté une approche méthodologique directe et qualitative pour la collecte et l'analyse des données. Les interactions que j'ai recueillies, issues d'observations sur le terrain, s'inscrivent dans une perspective ethnographique, visant à documenter le fonctionnement des cours de FLE, la mise en place des pratiques artistiques et les signes d'engagement chez les apprenants. En effet, j'ai réalisé des observations en classe auprès d'un public dans mon établissement, notamment en CE2 et en 6ème (3. et 6. Klasse), ainsi que des observations dans certaines de mes classes, avec l'aide de ma collègue expérimentée HF au sein de l'établissement. Par ailleurs, à la suite d'entretiens

avec l'enseignante HF, les questions suivantes ont émergé : comment peut-on efficacement intégrer des pratiques artistiques comme le dessin, la musique, la lecture et le théâtre dans l'enseignement des langues au sein de la pédagogie Waldorf ? Comment ces pratiques stimulent-elles l'engagement des apprenants et comment cela se manifeste-t-il ?

Une première partie sera la présentation du contexte. La deuxième partie, le cadrage théorique, exposera les caractéristiques et l'apport des pratiques artistiques en classe de langue. Elle mettra également en lumière l'importance du volet émotionnel de celles-ci dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage en classe de langue. De plus, elle explorera les multiples rôles que l'enseignant peut jouer lors de l'intégration de ces pratiques artistiques. La troisième partie se concentrera sur la méthodologie utilisée pour collecter les données, en décrivant les observations réalisées et les entretiens conduits. Enfin, la quatrième partie approfondira l'analyse des données recueillies.

Partie 1 – La présentation du contexte

Chapitre 1. L'établissement d'accueil

Je vais présenter dans un premier temps mon organisme d'accueil : l'école Freie Waldorfschule de Göttingen en Allemagne dans laquelle l'enseignement s'inspire de la théorie anthroposophique développée par Rudolf Steiner. Depuis juin 2022, j'occupe un poste au sein dans cet établissement, où j'ai également effectué mon stage pendant l'année de mon master. Dans la partie suivante, je vais vous présenter de manière plus approfondie des caractéristiques particulières de cette école.

1. Histoire

La ville de Göttingen est connue pour son important centre universitaire. L'université de Göttingen est une des plus connue en Allemagne avec 32000 étudiants et 42 prix Nobel qui ont étudié ou enseigné à Göttingen. La ville est également associée aux frères Grimm, Jacob et Wilhelm Grimm, célèbres pour leur collection de contes de fées et leur travail en linguistique et en folklore. Les frères Grimm ont enseigné et mené leurs recherches à l'Université de Göttingen au début du 19e siècle. Ils sont surtout connus pour leur recueil de contes populaires intitulé *Les Contes de l'enfance et du foyer (Kinder- und Hausmärchen)*, qui comprend des histoires telles que *Cendrillon*, *Blanche-Neige*, *Hansel et Gretel* et bien d'autres. Ainsi, Göttingen est non seulement une ville universitaire de renom, mais elle est également associée aux frères Grimm et à leur impact significatif sur la littérature, la linguistique et la culture allemandes. L'école Freie Waldorfschule de Göttingen a été créée à l'initiative de parents et de professeurs qui voulaient apporter un enseignement alternatif à leurs enfants. La première idée de cette école *différente* est apparue en 1977. En 1979, l'école Waldorf de Göttingen ouvre ses portes. Cette dernière tend à appliquer la pédagogie de Rudolf Steiner.

2. La pédagogie Steiner

L'enseignement dans l'école Freie Waldorfschule de Göttingen s'inspire de la théorie anthroposophique développée par Rudolf Steiner. Celui-ci était un intellectuel autrichien du début du 20ème siècle qui développa l'anthroposophie, une doctrine spirituelle qu'il appliqua dans les domaines des sciences, de la médecine, de l'agriculture et de l'éducation. Anthroposophie vient du grec ancien, *ánthropos* signifiant homme et *sofiá* la sagesse, anthroposophie étant alors « la sagesse de l'homme ». Rudolf Steiner s'inspira de

l'anthroposophie pour créer ce qu'on appelle de nos jours la pédagogie Waldorf, un courant pédagogique fondé sur ses conceptions éducatives. La première école du mouvement fut celle de l'usine Waldorf-Astoria en Allemagne en 1919. « Accueillir chaque enfant comme une personne unique » est le slogan de la fédération pédagogie Steiner Waldorf. Une place presque égale est accordée aux activités manuelles, artistiques et intellectuelles « La pédagogie Waldorf est une pédagogie holistique, où sont cultivées tout autant les aptitudes intellectuelles, corporelles et émotionnelles, au travers d'activités variées (artistiques et artisanales à côté des matières classiques) qui font appel à la "tête, aux mains et au cœur" ». (Fédération pédagogie Steiner-Waldorf, 2022)

3. L'organisation

3.1 Scolarité des élèves

Les enfants commencent donc leur scolarité en CP (*1. Klasse*) et peuvent la terminer en première ou en terminale (*11. /13. Klasse*) avec en clé le diplôme de fin d'étude secondaire (*Realschulabschluss*) ou le baccalauréat (*Abitur*). Un élève garde généralement le même professeur principal du CP jusqu'en 5ème (soit jusqu'en 7^{ème} classe en Allemagne), ce qui permet de développer une relation plus personnelle et une relation de confiance entre l'élève et le professeur. Celui-ci enseigne les matières principales (allemand, histoire, géographie, sciences, mathématiques...) sous forme de périodes afin de privilégier une immersion totale dans la matière. Les autres matières sont souvent enseignées par d'autres professeurs. Un élève de CP aura aussi musique, dessin, eurythmie, sports, langues étrangères français et anglais ainsi que travaux manuels. Dans le secondaire et selon les années, les élèves reçoivent également des cours d'arts, de bricolage et de travaux manuels tels que les sculpture de pierre, argile, forgerie, couture ou encore jardinage.

3.2 Statut d'école privée

L'école Freie Waldorfschule Göttingen répond aux critères des écoles alternatives, elle est privée et n'est qu'en partie subventionnée par l'État. Elle fait partie des 245 écoles Waldorf en Allemagne. Les parents paient des frais de scolarité et la fondation des écoles Waldorf subventionne une partie du fonctionnement de l'école. En septembre 2019, l'école comptait 347 élèves, 31 professeurs et 12 employés.

3.3 L'autogestion de l'école

Les enseignants participent à l'autogestion collégiale de l'école. La responsabilité des processus et des décisions est clairement définie et transparente. Chaque jeudi, une conférence générale a lieu. Elle est divisée en plusieurs points : pédagogique, technique et administrative. Ensuite, deux autres conférences suivent : *Oberstufe Konferenz* (pour les grandes classes de la 10^{ème} à la 13^{ème} classe) et *Unter-Mittelstufe Konferenz* (pour les petites et moyenne classes de la 1^{ère} à la 9^{ème} classe). Ici sont abordés les différents projets ou problématiques des différentes classes. De plus, l'existence d'une école Waldorf repose non seulement sur son école pédagogique, mais également sur la communauté des parents qui la soutiennent et prennent, en grande majorité, une place active dans la vie scolaire.

En effet, « être actif dans la vie scolaire dans une école Steiner, c'est être un parent positif, solidaire et engagé envers l'école de votre enfant. Ce sont des qualités essentielles pour les parents qui veulent que leurs enfants réussissent scolairement et socialement » (Pédagogie Steiner : principes et outils, 2022).

4. Le système éducatif allemand

4.1 La structure du système éducatif allemand

Tout d'abord, l'Allemagne en tant que république fédérale fonctionne un peu différemment dans la mise en place de l'enseignement au sein du pays. Il n'existe pas de ministère de l'éducation comme en France à proprement parler. En effet l'Allemagne donne beaucoup de pouvoirs à ses différentes régions appelées *Länder*. Ainsi, chaque Land est responsable du contenu du programme scolaire au sein des différentes infrastructures scolaires. Le parcours scolaire allemand est assez proche du système français dans la structuration des années. Il y a, tout d'abord, l'école maternelle (*Kindergarten*) qui regroupe les enfants de 3 à 6 ans. Ensuite, il y a l'école primaire (*Grundschule*) qui regroupe les enfants de 6 à 10 ans. Puis, viennent les écoles secondaires qui se démarquent un peu du système français. En Allemagne l'orientation des élèves intervient tôt dans la scolarité des élèves. À l'âge de 10 ans, les jeunes allemands peuvent choisir 4 types d'établissements :

Formations :	Classes :	Équivalence française :
Hauptschule	5 à 9	Apprentissage
Realschule	5 à 10	Collège et lycée professionnel
Gymnasium	5 à 12 ou 5 à 13 (suivant les Länder)	Collège et Lycée général
Gesamtschule	5 à 12 ou 5 à 13 (suivant les Länder)	Regroupe les 3 formations précédentes
Waldorfschule (pédagogie alternative accessible dès la 1 ^{ère} classe Grundschule)	1 à 11 ou 13 (en fonction du choix de l'élève)	Regroupe les 2 formations précédentes Realschule ou Gymnasium selon la pédagogie alternative Waldorf de Steiner

4.2 Les diplômes

1. **Abitur** : Ce diplôme est l'équivalent du baccalauréat en France. Il s'obtient à l'âge de 18 ou 19 ans suivant les Länder à l'issue du *Gymnasium* ou du *Gesamtschule*. L'obtention de l'*Abitur* est nécessaire pour accéder aux écoles supérieures et autres formations professionnelles.
2. **Realschul-Abschluss** : Cet examen est un diplôme professionnel s'obtient à l'âge de 16 ans pour les étudiants du *Realschule*. Il ouvre les portes des formations professionnelles et aux poursuites d'études.
3. **Hauptschul-Abschluss** : Quant au *Hauptschul-Abschluss*, c'est le diplôme d'apprentissage qui s'obtient dès l'âge de 15 ans suite au *Hauptschule*. Il permet d'accéder aux formations professionnelles uniquement.

Chapitre 2. L'enseignement des langues dans une école Waldorf

L'enseignement des langues dans une école Waldorf se distingue par son approche globale et holistique, qui vise à favoriser non seulement l'acquisition linguistique, mais aussi le développement intellectuel, émotionnel et créatif des élèves. Je vais ici présenter les principales caractéristiques de l'enseignement des langues dans une école Waldorf :

1. Un enseignement précoce des langues étrangères

Comme toutes les autres matières de l'école Waldorf, l'enseignement des langues étrangères doit contribuer au développement global de l'être humain. En ouvrant de nouvelles voies pour percevoir et ressentir le monde, l'apprentissage de nouvelles langues met en route un processus de transformation et de développement qui enrichit la propre création de sens et l'identité. La grande importance pédagogique que Steiner accordait à cet enseignement s'exprime dans sa demande que deux langues étrangères soient enseignées dès la 1^{ère} classe, à raison de six heures hebdomadaires au total.

2. La vision des langues étrangères dans une école Waldorf

Steiner indique que cet enseignement, dans son objectif, va bien au-delà de la maîtrise pratique de la langue et qu'une dimension essentielle de l'être humain ne peut être accessible que par l'apprentissage des langues étrangères. Pour lui, 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, 1995, p. 23).

Si la rencontre avec la langue étrangère a commencé au niveau inférieur avec des comptines, des chansons et des poèmes traditionnels, s'est poursuivie au niveau moyen par la lecture de contes, de légendes populaires et d'histoires, le niveau supérieur amène maintenant la rencontre avec les classiques, avec la littérature contemporaine et avec des textes factuels variés et stimulants. Il en résulte une expérience « primaire » des dimensions esthétiques et culturelles de la langue étrangère concernée.

3. *Le FLE*

Dans mon établissement, le français est enseigné obligatoirement de la 1ère à la 8ème classe. À partir de la 9ème classe (3ème en France, ils peuvent choisir espagnol s'ils le souhaitent). Le français est une épreuve pour le diplôme du baccalauréat (*Abitur*) où les élèves présentent de façon orale un sujet choisi par l'examineur, suivi d'un entretien avec questions ouvertes. En revanche, s'ils choisissent le diplôme de fin d'étude secondaire (*Realschulabschluss*), il n'y a aucune épreuve de français. C'est pourquoi, la motivation des apprenants est très hétérogène entre ceux qui passent le baccalauréat et ceux qui passent le diplôme de fin d'étude secondaire. Pour beaucoup, ils ne voient malheureusement pas la nécessité d'apprendre le français. Il est important pour l'enseignant de trouver malgré tout des stratégies pour essayer de leur faire apprécier la langue française malgré parfois leur désintéressement.

Chapitre 3. Les acteurs

1. *Le personnel*

Nous sommes dans cette école 26 enseignant(e)s dont 3 professeurs(e)s de français. C'est ma première année au sein de cet établissement. Lors de notre première année, l'école nous attribue un *Mentor(in)* afin de nous aider à mieux comprendre le système de l'école et nous aider si besoin pour des questions d'ordre pédagogique ou administratif. Cette personne vient également une fois par semaine dans l'un de mes cours pour voir si tout se passe bien et me donner des conseils si c'est nécessaire. L'une de mes collègues de français est ma *Mentorin*. Elle travaille depuis 12 ans dans cette école et m'apporte beaucoup au quotidien par son expérience. Nous avons également 6 personnes qui sont en charge de l'administratif et deux personnes *Geschäftsführung* qui gèrent la direction de l'école en étroite collaboration avec le *Collegium*, l'ensemble de mes collègues enseignant(e)s. Ces deux personnes sont également enseignants au sein de l'école.

2. *Mon public d'apprenant*

Cette année, l'école m'a confié cinq classes avec différents niveaux : des plus petits aux plus grands. Je travaille en moyenne sur l'année 15 heures par semaine car les cours pour la 2ème classe ont commencé après les vacances de la Toussaint.

Classe	Nombre d'heures
2ème classe (CE1)	2
8ème classe (4ème)	6
9ème classe (3ème)	3
10ème classe (seconde)	3
12ème (terminal jusqu'en 13ème)	3

Normalement, le concept Waldorf réside dans le fait que nous gardons les mêmes classes tout au long de la scolarité¹. Cependant, des changements peuvent intervenir si nous ne souhaitons pas garder une classe ou bien un ou une collègue souhaite une autre classe. Il y a une discussion pour voir si un changement est possible

3. Les parents

Les parents ont un rôle très important à jouer au sein de l'école Waldorf. Les parents sont très impliqués dans la gestion de l'école. Il y a régulièrement des conférences organisées avec les parents pour améliorer le quotidien de l'école. De plus, lorsqu'un enseignant a une idée de projet, celui-ci doit d'abord être proposé aux parents d'élèves des classes concernées et ensuite il est proposé lors de la conférence pédagogique et soumis à un vote du *Collegium*. Il est également demandé aux parents 3 ou 4 fois par an de venir travailler à l'école, en général le samedi pour faire diverses réparations dans l'école ou pour l'entretien intérieur ou extérieur. Cela démontre un engagement supplémentaire de la part des parents pour le bien-être de l'école.

1. Par exemple, j'ai la 2ème classe, je vais les suivre jusqu'à la fin et je vais les voir évoluer

Chapitre 4. La commande

1. *La commande initiale*

Après avoir fait une année en tant qu'assistant de langue française l'année dernière dans un lycée (*Gymnasium*) à Hanovre qui m'a permis de me familiariser avec le système éducatif allemand et d'acquérir de l'expérience, j'ai postulé au sein de l'école Waldorf de Göttingen qui m'a embauché depuis le mois de juin dernier. Les tâches initiales qui m'ont été confiées sont les suivantes :

1ERE MISSION : Enseignant de FLE 15 heures par semaine en présentiel soit 30 heures en comptant (1 heure de préparation de cours par heure de cours)

- Enseignement de FLE

2EME MISSION : Conception de projets pédagogiques en support à mon enseignement

- Conception d'activités créatives, rythmiques et ludiques
- Activités d'improvisation

2. *La commande finale*

Après avoir observé le fonctionnement de l'école et analysé des besoins éventuels, j'ai proposé d'organiser la journée de la francophonie le 20 mars 2023 qui serait une première dans cette école pour promouvoir davantage la langue française au sein de l'établissement. Après avoir eu tout d'abord l'accord des parents et ensuite l'accord de mes collègues, j'ai pu commencer mon travail sur ce projet. J'ai également observé qu'il n'y avait pas d'échange scolaire avec une école française. Il existait déjà des voyages scolaires en France mais pas d'échange scolaire. J'ai commencé à démarcher des écoles en France afin d'établir un premier contact. J'ai trouvé une collègue du côté de Nantes et l'objectif est d'organiser un échange l'année prochaine avec ma 8ème classe actuelle (4ème) avec la classe de 4ème française. Nous allons tout d'abord avoir une correspondance épistolaire et progressivement construire cet échange. Voici mes tâches finales pour cette année :

1ERE MISSION : Enseignant de FLE 15 heures par semaine en présentiel soit 30 heures en comptant (1 heure de préparation de cours par heure de cours)

- Enseignement de FLE

- Pièce de théâtre en cours de préparation pour le projet de la journée de la francophonie avec ma 9eme classe (=3ème)

2EME MISSION : Conception de projets pédagogiques en support à mon enseignement

- Conception d'activités créatives, rythmiques et ludiques
- Activités d'improvisation

3EME MISSION (300h environ au total) : Organisation de la journée de la francophonie au sein de l'école le 20 mars 2023.

- Planification du projet
- Organiser et conduire les différentes réunions d'information
- Communication interne et externe pour le suivi du projet
- Garant de la bonne conduite des actions pour atteindre les objectifs fixés
- Enquête évaluative

4EME MISSION : Construction d'un échange scolaire avec un collège français

- Recherche d'une école partenaire
- Organiser les correspondances entre les classes
- Mise en place progressive du projet
- Aboutissement du projet

Ces missions qui me sont confiées cette année vont me permettre d'acquérir des compétences supplémentaires et davantage d'expérience. Le projet de la journée de la francophonie ainsi que le projet d'échange scolaire sont d'énormes défis car ce sont des grandes premières pour l'école. L'organisation de cette journée, la préparation d'un échange scolaire ainsi que la conception des activités vont représenter beaucoup de travail mais c'est avec beaucoup de motivation et d'enthousiasme que j'aborde ces missions. L'enseignement et la conception de projets pédagogiques dans le cadre de la pédagogie Waldorf sont aussi un nouveau défi et surtout quelque chose de nouveau pour moi dans le contenu par rapport à un apprentissage plus *classique*. De plus, l'engagement des apprenants sera la clé pour un succès des différentes missions.

Partie 2 - Cadrage théorique

Les pratiques artistiques sont des formes d'expression créative qui englobent un large éventail de disciplines telles que la musique, la danse, le théâtre, les arts visuels et bien d'autres encore. Ces pratiques jouent un rôle essentiel dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, car elles offrent une approche dynamique et immersive pour développer les compétences linguistiques chez les apprenants. Les apports des pratiques artistiques dans l'enseignement des langues sont multiples.

Tout d'abord, elles permettent aux apprenants de s'engager activement dans le processus d'apprentissage, en leur offrant des opportunités de participer de manière créative. Cela favorise leur motivation et leur intérêt pour la langue étudiée, car ils sont impliqués dans des activités artistiques attrayantes et stimulantes. De plus, les pratiques artistiques offrent un environnement propice à la communication authentique et à l'interaction sociale. Par exemple, en jouant une scène de théâtre ou en chantant une chanson, les apprenants sont encouragés à utiliser la langue cible de manière naturelle et à interagir avec leurs pairs. Cela renforce leur confiance en eux et leur permet de développer leurs compétences de communication orale. Ces éléments seront abordés dans la première partie de mon cadrage théorique afin de montrer comment les pratiques artistiques enrichissent l'apprentissage linguistique et favorisent une meilleure compréhension de la culture associée à la langue étudiée.

Dans la deuxième partie de ce cadrage théorique, nous verrons que les pratiques artistiques sont également un moyen efficace de favoriser l'expression individuelle et la créativité. Les apprenants peuvent exprimer leurs émotions, leurs idées et leurs expériences à travers des formes artistiques, ce qui les amène à explorer des aspects culturels liés à la langue étudiée.

Enfin, dans une dernière partie, nous analyserons le rôle essentiel du professeur lorsqu'il s'agit d'utiliser les pratiques artistiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. En tant que guide et facilitateur. Les enseignants jouent un rôle clé dans la mise en œuvre efficace de ces pratiques, en créant un environnement propice à l'exploration créative et à l'expression linguistique.

Chapitre 5. Présentation et apport des pratiques artistiques en classe de langue

Cette section du cadre théorique se concentrera spécifiquement sur le théâtre en tant que pratique artistique fondamentale. Cette forme d'expression artistique sera mise en avant en raison de son rôle central dans mon enseignement au sein de l'école Waldorf où j'exerce. Dans un second temps, j'aborderai également d'autres pratiques artistiques qui revêtent une importance significative.

1. La pratique théâtrale

La pratique théâtrale en classe de langue offre une approche vivante et dynamique de l'apprentissage des langues. En utilisant des techniques théâtrales telles que l'improvisation, le jeu de rôle et la mise en scène, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage interactif où les apprenants vont développer leurs compétences linguistiques de manière ludique. Cette partie s'attachera à examiner ces aspects en détail, en mettant en lumière les bénéfices de la pratique théâtrale dans l'enseignement des langues et en présentant des exemples concrets d'intégration réussie de cette pratique en classe.

1.1 La salle de classe, une scène de théâtre : un environnement propice à la communication...

La salle de classe est un lieu d'apprentissage et de socialisation, mais aussi un lieu de représentation. En effet, la salle de classe peut être considérée comme une scène de théâtre, où les élèves et les enseignants jouent des rôles et interagissent dans un contexte de fiction. La communication en classe de langue occupe une place centrale dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. En mettant l'accent sur l'interaction verbale, les échanges et la compréhension mutuelle, la communication favorise le développement des compétences linguistiques des apprenants. Elle permet de mettre en pratique la grammaire, le vocabulaire et la prononciation appris, en les utilisant de manière contextuelle et authentique. En encourageant les apprenants à s'exprimer, à écouter et à interagir avec leurs pairs, la communication en classe de langue contribue à renforcer leur confiance en eux et leur maîtrise de la langue. De plus, la communication favorise la compréhension interculturelle en permettant aux apprenants de partager leurs expériences, leurs perspectives et leurs idées, ce qui les expose à une diversité de points de vue et enrichit leur apprentissage linguistique. Dans le livre intitulé *Second Language Acquisition and Second Language Learning* de

Stephen Krashen (1981), ainsi que dans un article rédigé par Christopher Rudis de l'ETPA de Haute-Garonne, il est mentionné :

Que faire parler les élèves dès le premier jour semble avoir plusieurs bienfaits : la participation de l'élève en classe est une clé pour capter son attention ; le sentiment de l'élève que ses efforts sont utiles quand il utilise des phrases courantes apprises en classe pendant sa vie quotidienne (avec un touriste dans sa ville ou lors d'un voyage, par exemple) ; connaître un certain nombre d'expressions routinières permet une première connaissance de la structure phonétique et syntaxique de la langue, ce qui facilitera également ses premiers échanges (réception d'input). (Rudis, s. d.)

Ainsi, la promotion de la communication constitue un élément essentiel pour créer un environnement d'apprentissage dynamique et significatif en classe de langue.

Selon Cicurel (2002, p. 145), on instaure dans la salle de classe « un contrat de fiction lorsqu'il y a nécessité de configurer des univers imaginaires pour faire vivre la langue ». Elle souligne que la salle de classe est un espace de fiction, où les élèves et les enseignants créent des histoires imaginaires à travers leur interaction. Les élèves peuvent également contribuer à la création de cette histoire en interagissant avec l'enseignant et entre eux. Cette dimension fictionnelle de la salle de classe peut être un moyen efficace de stimuler l'imagination et la créativité des élèves.

1.2 ... en constante évolution grâce à l'importance accordée au corps dans le processus d'apprentissage

L'approche théâtrale met l'accent sur le mouvement et le geste, qui est au cœur de sa préoccupation. Selon Mallet, dans son livre *Geste de la langue et corps du sujet - Une approche humaniste centrée sur le corps en didactique des langues*, le jeu dramatique se révèle particulièrement pertinent pour enrichir les pratiques en Didactique des Langues :

Le comédien est par définition l'incarnation de la langue. Chez lui, corps et langue sont intimement liés. Il ne peut se contenter d'une compréhension intellectuelle des mots, mais doit les éprouver, les faire chair pour les appréhender et donner à voir et entendre leur sens. (Mallet, 2013, pp. 145-146)

Le théâtre offre donc la possibilité d'une appropriation plus directe des mots d'une langue étrangère grâce à l'expérience physique, ce qui enrichit le processus d'apprentissage. De plus, le théâtre permet aux apprenants de langues et de cultures étrangères d'exprimer leurs sentiments à travers le mouvement, car la manière dont une langue et ses sons résonnent en chacun diffère, tout comme les mots n'ont pas le même impact ou la même expérience corporelle selon les langues. De plus, Joëlle Aden, alors professeur des universités à

l'Université du Maine, précise dans une interview réalisée par Isabelle Puozzo et Nicolas Perrin que les comédiens :

s'appuient sur le langage non verbal, l'imitation, les gestes et les mouvements pour construire le cadre sémantique de l'action. [...] il ne s'agit pas de faire des jeux dramatiques qui permettraient d'entraîner des structures linguistiques dans une autre langue. Tout jeu dramatique est d'abord esthétique et sert un besoin de "se" dire, de "se" raconter, de "se" comprendre, de relier les savoirs entre eux et il est donc nécessaire que les activités de théâtre soient des briques dans la construction de projets qui font sens pour les élèves. (Puozzo et Perrin, 2014, p. 4)

Par conséquent, le théâtre dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures est un moyen d'expression et de compréhension de soi et des autres, qui réunit le corps, la parole et les connaissances tout en favorisant la découverte et l'expérimentation. Il encourage l'appropriation physique des connaissances développées dans la langue cible.

Après avoir exploré l'importance du corps, focalisons maintenant notre attention sur l'importance de la parole et de la pratique théâtrale en tant qu'exercice de développement des compétences orales dans l'apprentissage des langues.

1.3 Un entraînement à l'oral

L'apprentissage d'une langue étrangère implique non seulement la maîtrise de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation, mais aussi la capacité de communiquer efficacement à l'oral. Cependant, l'enseignement traditionnel des langues étrangères ne donne pas toujours suffisamment d'importance à l'entraînement à l'oral, et les apprenants peuvent rencontrer des difficultés à parler en public. C'est là que les pratiques théâtrales peuvent être utiles.

Selon Cicurel (2002, p. 138), la dimension fictionnelle de la salle de classe a des implications importantes sur l'apprentissage. Elle souligne l'importance de l'interaction entre les élèves. Selon elle, « les élèves interagissent en permanence entre eux et créent ainsi des micro-récits qui alimentent le récit collectif ». Cette interaction est également un moyen efficace de favoriser l'oral en s'entraînant à interagir avec ses pairs pour les apprenants. L'approche théâtrale permet aux apprenants de se concentrer sur l'aspect oral de la langue tout en étant impliqués dans des activités ludiques et créatives. En effet, les pratiques théâtrales nous offrent la possibilité de se mettre dans la peau d'un personnage, de s'exprimer avec leur corps et leur voix, et de se familiariser avec les expressions idiomatiques et la prononciation

naturelle de la langue. De plus, l'entraînement à l'oral par les pratiques théâtrales peut aider les apprenants à surmonter leur timidité et à développer leur confiance en eux :

le théâtre dépasse le simple travail de l'expression orale : il permet d'outrepasser la peur de parler une langue étrangère, de gagner de la confiance en soi, sans crainte de mal prononcer un mot ou de ne pas se faire comprendre. Il incite les apprenants à aller au-delà de leurs capacités et de leurs limites. (Kordoni et Wehbe, 2019, p. 194)

Le théâtre offre aux apprenants un environnement sûr et bienveillant pour prendre des risques et expérimenter différentes façons de s'exprimer à l'oral. En effet, les apprenants peuvent se sentir plus à l'aise en parlant devant un public fictif ou en incarnant un personnage, ce qui leur permet de se libérer de leurs inhibitions. De plus, l'incarnation d'un personnage peut offrir une meilleure compréhension de l'autre, notamment pour les apprenants qui ne sont pas familiers avec une culture différente. Cela permet d'explorer la dimension interculturelle de manière plus approfondie.

1.4 L'interculturalité au centre des pratiques théâtrales

L'interculturalité au centre des pratiques théâtrales est un sujet fascinant qui suscite un intérêt croissant dans les milieux académiques et artistiques. Le théâtre est un lieu où les apprenants se rencontrent, permettant la création d'un dialogue interculturel et la célébration des différences culturelles.

L'un des principaux défis de l'interculturalité dans les pratiques théâtrales est la traduction culturelle. Les pratiques théâtrales sont souvent basées sur des traditions culturelles spécifiques, ce qui peut rendre difficile leur compréhension pour les personnes qui ne sont pas familières avec ces traditions. Il peut être difficile de traduire ces pratiques culturelles d'une culture à l'autre sans perdre leur essence. Par exemple, les danses traditionnelles indiennes sont souvent utilisées dans des productions théâtrales occidentales, mais il peut être difficile de comprendre la signification et la symbolique de ces danses sans une connaissance préalable de la culture indienne. De plus, les pratiques théâtrales peuvent souvent être influencées par des stéréotypes et des préjugés. Par exemple, des pratiques telles que le blackface, où les acteurs blancs se peignent le visage en noir pour jouer des personnages noirs, étaient autrefois considérées comme acceptables dans les pratiques théâtrales, mais sont maintenant largement considérées comme offensantes et inappropriées (Bouanchaud, 2017). De même, des représentations inexactes ou caricaturales de cultures étrangères peuvent être perçues comme

offensantes ou irrespectueuses. Par conséquent, il est important de prendre en compte ces questions lorsqu'ils abordent des sujets interculturels dans leurs productions.

L'interculturalité offre également des opportunités pour la création de nouvelles formes artistiques. En intégrant des éléments de différentes cultures, cela permet de créer des productions uniques qui ne ressemblent à rien de ce qui a été vu auparavant. Ces productions peuvent contribuer à élargir notre compréhension des différentes cultures et à favoriser une plus grande appréciation de la diversité culturelle. De plus, l'interculturalité contribue à promouvoir une meilleure compréhension mutuelle entre les cultures. En offrant un espace où les personnes se rencontrent et dialoguent, les pratiques théâtrales brisent les barrières culturelles et à promouvoir des émotions comme l'empathie et la compréhension mutuelle entre les uns et les autres en classe de langue par exemple. Les productions théâtrales qui explorent les thèmes de l'interculturalité aident à sensibiliser les apprenants à ces questions et à promouvoir une plus grande compréhension et tolérance entre les cultures.

La culture, en englobant les traits distinctifs d'un groupe particulier, agit comme un moyen pour l'interculturalité de focaliser son attention sur les échanges entre diverses cultures et de favoriser un dialogue constructif.

2. Les autres pratiques artistiques

Nous allons d'abord examiner le domaine du dessin et de l'art pictural afin de comprendre pourquoi ces deux pratiques peuvent être réellement bénéfiques pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue. D'une part, elles font travailler l'imaginaire des apprenants et d'autre part, elles apportent des éléments culturels.

2.1 Le dessin et l'art pictural : l'imaginaire et la culture, une aide à l'apprentissage

Le dessin est une forme d'expression artistique qui a une place importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il permet aux apprenants de s'exprimer visuellement, de développer leur imagination et de créer des images mentales qui facilitent l'apprentissage. C'est un outil puissant pour aider les apprenants en FLE à développer leur capacité d'expression. Le dessin permet de représenter des mots, des phrases et des concepts à travers des images, facilitant ainsi la compréhension et la mémorisation. L'imaginaire est également un outil important pour les apprenants en FLE, car il leur permet de créer des images mentales qui renforcent leur compréhension et leur mémorisation. Celui-ci est vu également selon Molinié :

[un] processus (ou tracé) et graphie, adressé par une personne (enfant ou adolescent) pour exprimer à un autre et à d'autres, quelque chose de sa place dans le monde, de son rapport aux langues du monde, à la traversée des espaces culturels, à l'altérité, à la mobilité, à son histoire, à la pluralité de –ou aux clivages entre– ses différentes langues et cultures, à son identité et à ses apprentissages francophones. (Molinié, 2009, p. 10)

Perregaux (2009) suggère d'utiliser l'art dans le contexte de l'éducation aux langues et aux cultures pour faire émerger les représentations que les apprenants peuvent avoir d'une langue et/ou d'une culture spécifique. Dans son approche, mise en œuvre auprès d'enfants en maternelle et en primaire, elle demande aux apprenants de « dessiner une langue ». Cette activité se déroule en plusieurs étapes. La première consiste à dessiner des langues spécifiques telles que le chinois, l'arabe, le français et l'allemand ; ensuite, l'objectif est pour l'apprenant de dessiner une langue qu'il connaît, puis une langue qu'il souhaite apprendre. Chaque dessin est accompagné de commentaires des enfants expliquant comment ils ont voulu représenter ces langues.

En ce qui concerne l'art pictural, celui-ci aide les apprenants à se concentrer sur les détails et les nuances de la langue, en leur permettant de visualiser des concepts abstraits de manière concrète. De plus, la peinture, tout comme le théâtre vu précédemment ouvre les portes à l'interculturalité comme le précise Galisson (1991, p. 114), est « une clé pour mieux comprendre les autres et être compris d'eux » et comme l'indique Puzet (2003, p. 491) , « il s'agit d'un véritable outil interculturel permettant un va-et-vient de la culture-cible à la culture-source ».

Le dessin et l'art pictural sont des outils pouvant aider les apprenants en langue étrangère à développer leur capacité d'expression, leur compréhension et leur mémorisation. Ces pratiques permettent également de mieux visualiser la culture de l'autre et ouvre les portes à un dialogue interculturel.

2.2 La musique

La musique est une autre pratique relativement importante pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Les apprenants apprécient en général ce domaine et la motivation/l'investissement sont très souvent présents lorsqu'on l'utilise.

La musique est un outil pédagogique efficace pour l'apprentissage d'une langue étrangère, car elle peut stimuler l'attention et l'intérêt des apprenants. La musique peut aider les apprenants à mémoriser des mots et des phrases en raison de l'utilisation de la répétition et de la rythmique. Une étude de recherche conduite en Chine et axée sur la mémoire verbale des

enfants a révélé que les enfants qui sont engagés dans l'apprentissage de la musique démontrent une amélioration significative et prolongée dans la rétention de nouveaux mots. Cette investigation, parue en 2003 sous l'égide d'une équipe de chercheurs de l'université de Hong Kong, a été menée auprès de 90 enfants âgés de 6 à 15 ans, parmi lesquels la moitié était en formation pour intégrer l'orchestre de l'école. Dans le cas de ce dernier groupe, les résultats des évaluations portant sur la mémoire verbale se sont révélés encore plus positifs. Cette amélioration est attribuée à la capacité de l'entraînement musical à optimiser l'organisation de la région temporelle gauche du cerveau, qui est responsable de la mémoire verbale (Bencivelli, 2009). En outre, l'usage de la musique pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE) a le potentiel d'améliorer la manière dont les apprenants prononcent et utilisent l'intonation. Selon Berg (2008), les enseignants du secondaire expriment le désir d'intégrer des chansons dans leurs cours de langues afin de diversifier les ressources pédagogiques. Cette approche permet de travailler sur la prononciation et l'intonation tout en évitant la monotonie souvent associée à l'enseignement. Cet outil sert également à exercer la compréhension auditive, à introduire de nouvelles structures linguistiques et à les utiliser dans un contexte culturel. La mémoire entre également en jeu, mais cela ne nécessite pas l'apprentissage par cœur de manière obligatoire. Dans le livre de Bablon (2004), l'importance des chansons dans l'enseignement d'une langue étrangère est mise en avant. Tout d'abord, elles servent de source de motivation et permettent de donner un contexte à la langue. La mélodie facilite grandement la mémorisation des contenus. De plus, les avantages des chansons incluent leur capacité à engager la plupart des enfants, même les plus réservés. L'auteur identifie divers genres de chansons ou de comptines :

- Les chants traditionnels (à intérêt phonologique et/ou culturel) où les éléments lexicaux et culturels peuvent être exploités.
- Les chants accompagnés de danses (gestes, mouvements) qui facilitent la mémorisation des contenus et du rythme de la langue.
- Les chansons intégrées dans les méthodes d'enseignement qui poursuivent des objectifs didactiques bien précis (souvent en lien avec des thèmes, la chanson incorporant un vocabulaire en rapport avec ceux-ci).

Malgré les avantages de l'utilisation de la musique dans l'apprentissage du FLE, il y a également des défis à prendre en compte. Tout d'abord, il est important de sélectionner des chansons appropriées qui correspondent au niveau et aux intérêts des apprenants. Il est parfois

difficile de trouver des chansons qui conviennent à tous les apprenants, et certains trouvent certaines chansons trop difficiles ou trop ennuyeuses. De plus, la compréhension de certaines chansons peut être difficile en raison de la complexité des paroles ou de la vitesse à laquelle elles sont chantées. Les enseignants doivent donc sélectionner des chansons qui sont adaptées à la compréhension des apprenants et qui leur permettent d'améliorer leur compréhension orale. L'utilisation de la musique dans l'apprentissage du FLE peut être un outil pédagogique efficace pour améliorer la motivation et l'intérêt des apprenants, ainsi que pour améliorer leur compréhension orale et leur prononciation. Cependant, il est important de sélectionner des chansons appropriées qui correspondent au niveau et aux intérêts des apprenants, et de ne pas utiliser la musique comme la seule méthode d'enseignement.

2.3 La lecture à travers la dimension esthétique et culturelle

La lecture est une pratique complexe qui implique la mobilisation de multiples processus cognitifs. Mais elle peut également être considérée comme une pratique esthétique et culturelle, dans la mesure où elle implique des processus d'interprétation, de contextualisation, de mise en relation avec d'autres œuvres.

La lecture est une activité qui peut être considérée comme une pratique esthétique dans la mesure où elle implique des processus d'appréciation, de jugement, de goût, etc. En effet, lorsque nous lisons une œuvre littéraire, nous ne nous contentons pas de la comprendre, nous cherchons également à l'apprécier esthétiquement, à en savourer les nuances, les ambiances, les effets de style, etc. La lecture peut ainsi être considérée comme une expérience esthétique, qui mobilise nos sens, notre imagination, notre sensibilité. Dans son livre *La poétique de l'espace*, Gaston Bachelard (1957) développe une réflexion sur l'esthétique de la lecture et de l'écriture. Selon lui, la lecture est une pratique esthétique qui permet de s'immerger dans des espaces imaginaires, de vivre des expériences sensibles, de se laisser porter par les mots et les images. Pour Bachelard, la lecture est une invitation à l'imaginaire, qui sollicite notre créativité, notre sensibilité, notre capacité à rêver. Pour illustrer cette dimension esthétique de la lecture, nous pouvons prendre l'exemple de la poésie. La poésie est une forme d'expression littéraire qui repose en grande partie sur l'esthétique du langage, sur la musicalité des mots, sur la construction des vers, des strophes, des rimes, etc. La poésie est une invitation à la lecture esthétique, qui sollicite notre sensibilité, notre capacité à apprécier les sonorités, les rythmes, les images. J'ai pu observer lors de mes cours que lorsque les élèves lisent un poème ou une pièce de théâtre, par exemple, et que je leur demande de se concentrer non pas sur la compréhension du contenu, mais au contraire sur la façon de lire le texte, leur prononciation

s'améliore et leur fluidité s'accroît. En lisant, ils prennent le temps d'apprécier les mots, transformant ainsi cette tâche en jeu plutôt qu'en une contrainte de tout comprendre ce qui est dit.

Mais la lecture est également une pratique culturelle, dans la mesure où elle nous permet de découvrir, d'explorer, de comprendre d'autres cultures, d'autres époques, d'autres imaginaires. En lisant des œuvres littéraires, des essais, des récits, des témoignages, nous entrons en contact avec des univers culturels différents, qui nous enrichissent, nous élargissent, nous confrontent à d'autres visions du monde. Dans son livre, Manguel (1998) explore l'histoire de la lecture à travers les époques et les cultures. Pour cet auteur, la lecture est une pratique culturelle qui a évolué au fil des siècles, en fonction des transformations de la société, de la technologie, de la politique, etc. Il s'agit ainsi d'une pratique sociale, qui permet de partager des savoirs, des idées, des émotions, des imaginaires. La lecture peut donc être considérée comme une pratique esthétique et culturelle, qui mobilise notre sensibilité, notre imagination, notre curiosité. La dimension esthétique de la lecture nous invite à apprécier la beauté du langage, la musicalité des mots, la richesse des images. La dimension culturelle de la lecture nous permet de découvrir d'autres univers, d'autres époques, d'autres modes de vie, qui élargissent notre horizon et nourrissent notre réflexion. Selon Vorger :

La littérature est considérée comme une expérience de relation à l'autre: par la lecture, on rencontre différentes conceptions du monde et la littérature peut dès lors servir à développer des attitudes d'ouverture aux différentes valeurs culturelles. Enfin, le contact avec la littérature, en tant que pratique culturelle – que ce soit lire, écrire, aller au théâtre ou à des rencontres ou des lectures publiques d'écrivains – se développe aussi dans la socialisation, ce qui en fait un objectif scolaire, en particulier pour les élèves issus de milieux éloignés de ces formes de participation à la vie culturelle qui contribuent aussi à un sentiment d'appartenance. (Vorger, 2015, p. 43)

Pour conclure, la lecture est une pratique fondamentale qui a un rôle important dans notre développement personnel et culturel, en particulier dans le contexte de l'apprentissage des langues. En effet, la capacité de lire et de comprendre un texte est essentielle pour acquérir de nouvelles connaissances, élargir nos horizons et communiquer efficacement dans une langue étrangère. Lorsque nous nous plongeons dans un livre, un article ou même un simple texte, nous sommes exposés à de nouvelles idées, à différentes perspectives et à des styles d'écriture variés.

Chapitre 6. L'importance de la dimension émotionnelle des pratiques artistiques dans l'enseignement/apprentissage en classe de langue

Dans cette deuxième partie de ce cadrage, nous nous attacherons à définir le concept d'"émotion" ainsi que sa place dans le contexte de la didactique des langues. Ensuite, nous examinerons de plus près la dimension émotionnelle des pratiques artistiques et son impact sur l'engagement des apprenants.

1. La notion « émotion » et sa place dans la didactique des langues

Se questionner sur le rôle des émotions dans le processus d'apprentissage est une démarche légitime. En tant qu'apprenants, nous avons tous connu la peur devant un examen, la joie lors d'une activité ludique, l'ennui lors de certains cours et la déception face à une mauvaise note. Les émotions peuvent être suscitées par le contexte et l'ambiance d'apprentissage, ainsi que par les personnes impliquées, telles que les enseignants, les apprenants, les collègues et l'entourage. Ces deux facteurs émotionnels peuvent avoir un impact positif sur l'apprentissage lorsqu'ils génèrent des émotions positives. Cependant, ils peuvent également avoir l'effet inverse en générant des émotions négatives, ce qui est vrai tant pour les apprenants que pour les enseignants ou les formateurs, même si la question de l'apprentissage est moins évidente pour ces derniers. Cela nécessite que l'apprenant soit conscient du rôle des émotions, de ses propres émotions, lorsqu'il réalise une tâche. Nous allons donc analyser plus en détail pourquoi les émotions méritent une attention particulière dans le domaine de l'enseignement et plus particulièrement en didactique des langues.

1.1 Définition de l'émotion

Les émotions sont un sujet d'étude majeur en psychologie, en philosophie, en sociologie et dans de nombreuses autres disciplines. Ekman et Friesen (1971) définissent l'émotion ainsi : « une émotion est une réaction complexe à une situation, impliquant des changements physiologiques, des expressions faciales, des actions musculaires, des réponses comportementales et des états subjectifs tels que les sentiments ». Les émotions sont donc un phénomène multidimensionnel qui implique des aspects cognitifs, physiologiques, comportementaux et subjectifs. Les chercheurs sont d'accord pour définir les émotions primaires comme la surprise, le bonheur, la colère, la peur, le dégoût et la tristesse. Les

émotions jouent un rôle essentiel dans la survie de l'être humain, car elles sont à la base des adaptations de comportement (McNeil, 2009). Elles peuvent être classées en émotions primaires comme précédemment dit et en émotions secondaires et d'arrière-plan, telles que l'embarras, la jalousie, la culpabilité, l'orgueil, le bien-être, le malaise, le calme et la tension. Ces différentes catégories émotionnelles contribuent à moduler le comportement des individus et ont un impact sur leur manière de réagir dans diverses situations. Toujours selon McNeil, les émotions jouent un rôle crucial non seulement dans les processus d'apprentissage de tout individu, mais également dans le développement du cerveau chez les embryons et les jeunes enfants. Il souligne ainsi l'importance fondamentale des émotions à différents stades de la vie pour la croissance et le développement harmonieux de l'être humain. Maintenant que nous avons défini davantage le concept d'émotion, intéressons-nous à sa place dans la didactique des langues.

1.2 Les émotions dans le domaine de la didactique des langues

Si l'on examine les disparités individuelles en matière d'apprentissage d'une langue seconde, Dörnyei (2009) explique qu'elles résultent généralement d'une combinaison de facteurs cognitifs, affectifs et motivationnels. Cela a du sens lorsqu'on considère les quatre principaux types de stratégies d'apprentissage impliquées dans l'acquisition d'une langue-culture. Il s'agit de stratégies cognitives utilisées pour comprendre et assimiler le langage et la culture, de stratégies métacognitives pour observer, analyser, évaluer et organiser les processus d'apprentissage, de stratégies sociales favorisant la communication en langue cible avec des tiers, et enfin de stratégies affectives pour réguler les contextes et les expériences émotionnelles qui impliquent subjectivement l'apprenant dans ses apprentissages (Dörnyei & Skehan, 2005). La place des émotions lors de l'apprentissage d'une langue a évolué en fonction des différentes approches didactiques. Selon Piccardo (2013), au début du XXe siècle, les émotions étaient considérées comme relevant de la langue maternelle des individus, et une langue étrangère était perçue comme un moyen d'expression qui créait une distance entre ce qui était dit et la nature subjective de l'apprenant. Par la suite, le behaviorisme a intégré les émotions dans les processus d'apprentissage à travers le renforcement émotionnel positif ou négatif en fonction des performances des apprenants : le renforcement positif encourageait la répétition de ce qui était attendu, tandis que le renforcement négatif impliquait une correction des erreurs. Dans l'approche communicative, la dimension émotionnelle a été totalement négligée, les spécialistes de la didactique considérant que la communication, quelle que soit la langue, se réduisait à la simple transmission d'informations. Avec l'émergence de la

valorisation de l'interculturel et l'adoption progressive de ce que l'on appelle aujourd'hui les approches plurielles à partir des années 1990, les émotions ont été intégrées dans les préoccupations de validité sociale de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, cherchant ainsi à promouvoir des cadres et des objectifs d'apprentissage authentiques. Un aspect à noter est que dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), le terme « émotion » est présent deux fois et l'adjectif « émotif » trois fois, ce qui semble indiquer un intérêt plutôt mineur (Conseil de la Coopération Culturelle Comité de l'Éducation & Division des Langues Vivantes Strasbourg, 2001). Selon Puozzo et Picardo (2013), il est classé au niveau B2 dans l'activité linguistique de la conversation, où il est mentionné à propos de l'apprenant : « Capable de communiquer différents degrés d'émotion et de mettre en évidence ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience ». Cependant, l'approche actionnelle promue par le CECRL implique un fort engagement émotionnel car elle demande un haut degré d'investissement.

Nous allons à présent nous intéresser au stress, une des émotions les plus présentes à plus ou moins grande échelle chez les apprenants.

1.3 Le stress, une émotion très présente chez l'apprenant

Le stress est un phénomène courant chez les apprenants, car l'apprentissage d'une nouvelle langue peut être source de pression et d'anxiété. L'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères semble susciter un stress distinct de celui éprouvé par un apprenant en mathématiques ou en philosophie, par exemple. Cela s'explique par le fait que l'apprentissage d'une langue-culture est difficilement réalisable sans évaluation orale, contrairement à d'autres matières dans le contexte scolaire institutionnel. Selon une étude réalisée par Luszczynska (2016) il y a plusieurs corrélats à l'anxiété langagière :

- Les corrélats personnels : le sexe, la peur de l'évaluation négative, l'autoperception, les traits de personnalité et la peur de perdre la face.
- Les corrélats éducationnels : le style d'apprentissage, les attitudes d'enseignants, la difficulté des tâches en langues étrangères
- Les corrélats sociaux : le soutien social, les difficultés économiques

Il ressort de cette étude notamment que l'anxiété est égale entre le sexe masculin et féminin au début du cours et quelques semaines après, le côté féminin est moins stressé alors qu'au contraire du côté masculin, l'anxiété augmente. La peur de l'évaluation, la peur du

regard des autres et l'autoperception sont un frein à l'apprentissage. C'est pourquoi, l'attitude de l'enseignant est très importante pour l'apprenant. Nous reviendrons sur ce thème plus loin car il est pour moi un levier important dans la réussite de l'apprentissage.

Le stress peut avoir des effets négatifs sur le bien-être des apprenants, tels que l'anxiété, la dépression, la fatigue, l'insomnie et la diminution de l'estime de soi. Il peut également affecter les performances linguistiques, en réduisant la motivation, la capacité à mémoriser et à comprendre la langue cible.. Il existe plusieurs stratégies de gestion du stress qui peuvent aider les apprenants en classe de langue à gérer leurs émotions et à améliorer leur bien-être et leurs performances linguistiques. Riquois évoque plusieurs pistes en citant plusieurs sources très intéressantes :

L'évolution méthodologique actuelle en considérant l'apprenant comme un acteur social et il n'est plus seulement un individu qui apprend une langue étrangère. La participation à des activités culturelles et sociales liées à la langue cible pour mieux comprendre les différences culturelles et s'immerger dans la langue ; des moyens à la disposition de l'enseignant qui pourraient permettre de tenir compte de ces émotions et de leurs effets en classe. Develotte affirme ainsi que "l'engagement émotionnel dans une activité d'apprentissage intensifie la motivation à effectuer cette activité et en facilite par là même l'accomplissement". Solliciter les émotions positives de l'apprenant permet de susciter l'adhésion, d'engager davantage le groupe dans l'apprentissage et selon Piccardo le fait de stimuler les différents facteurs émotionnels, comme l'estime de soi, l'empathie, la motivation, peut faciliter considérablement le processus d'apprentissage d'une langue. (Riquois, 2017, p. 4)

Ces différentes sources et idées nous conduisent à considérer l'incorporation des pratiques artistiques en classe de langue, en raison de leur aspect émotionnel et de leur utilité en tant que stratégie pour réguler les émotions et améliorer l'apprentissage linguistique.

2. La dimension émotionnelle des pratiques artistiques, une aide précieuse dans l'enseignement/apprentissage des langues

Il existe de nombreuses raisons de chercher à intégrer les pratiques artistiques dans tous les domaines d'apprentissage. L'aspect émotionnel, tant au niveau individuel que collectif, des pratiques artistiques constituent un atout pour les processus d'apprentissage, en particulier dans le cas de l'apprentissage des langues que nous aborderons dans cette partie.

2.1 Le théâtre, une expérience des émotions incarnée par l'improvisation

Le théâtre est une forme d'art qui a la capacité de captiver les émotions de son public. Les acteurs sur scène sont souvent amenés à exprimer une large gamme d'émotions, allant de

la joie à la tristesse, de la colère à l'amour. L'une des façons dont les acteurs peuvent améliorer leur capacité à exprimer des émotions est par l'improvisation. Selon Cocton :

le terme d'improvisation a fait son entrée dans les années 70 dans le champ de la didactique des langues, au moment où le Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises (BELC) commence à former de très nombreux enseignants à diverses techniques d'inspiration théâtrale, les conduisant à apporter eux mêmes le théâtre dans leurs pratiques de classe. (Cocoton, 2015, p. 2)

Elle classe ce travail d'improvisation en plusieurs étapes :

- **Activités d'échauffement** : Celles-ci ont pour objectif de préparer les apprenants en les rendant aussi ouverts et disponibles que possible pour les activités à venir. Inspirés du théâtre, ces exercices commencent par le non-verbal, puis passent à l'émission vocale et enfin au verbal. Il existe un large éventail d'exercices parmi lesquels on peut citer : le travail de respiration qui stimule les muscles, le travail sur l'articulation qui mobilise les lèvres et la mâchoire inférieure, le travail sur la projection de la voix et son intensité, le travail sur le rythme, les intonations et les intentions, ainsi que celui sur le silence, favorisé par la concentration et la puissance du regard.
- **Le jeu théâtral** : il peut se dérouler avec ou sans préparation. Les formes du jeu théâtral sont variées : jeu d'expression mimique et gestuelle, jeu avec ou sans paroles à partir d'une émotion ou d'un sentiment, jeu de mimes à répétitions, jeu d'improvisation à partir d'un document déclencheur, jeu de dramatisation à partir d'un texte, de faits divers ou d'articles de presse, travail de lecture expressive d'un texte dramatique. Les apprenants sont fortement encouragés à construire un personnage, à lui donner un corps, à le faire vivre dans ses relations avec les autres et à lui faire ressentir des émotions particulières. Cela est difficile pour certains apprenants de se connecter à des émotions qu'ils n'ont peut-être pas ressenties personnellement. Cela va dépendre de l'âge des apprenants. De ma propre expérience de cette année, ce sont des élèves âgés de 13 à 16 ans. Mais il est justement très intéressant d'observer comment ils vont et faire ressentir une émotion qui n'ont peut-être pas encore vécue. L'improvisation peut aider les apprenants à surmonter cette difficulté en les amenant à explorer et à comprendre ces différentes émotions.

- La dernière étape consiste en une introspection de chaque apprenant afin de porter un regard sur les autres et sur le travail commun. Les apprenants échangent autour de cette activité, de la capacité à créer un personnage, de l'obstacle de la langue, des émotions ressenties par soi et par les autres et quelles améliorations ils peuvent apporter.

L'aspect émotionnel à travers notamment ce travail d'improvisation des apprenants vient compléter les autres aspects du théâtre comme l'interculturalité, l'entraînement à l'oral que j'ai pu évoquer dans la première partie. Ces différentes étapes mentionnées par Cocton (2015) ont été une véritable aide lors de la préparation d'une pièce de théâtre avec l'une de mes classes pour me permettre d'avoir une structure et de travailler ce côté émotionnel chez mes apprenants. Je reviendrai sur ce point dans ma partie analyse.

2.2 L'émergence des émotions par la musique

Comme je l'ai déjà expliqué dans la première partie de ce cadrage théorique, la musique est une pratique artistique intéressante lors de l'apprentissage d'une langue et peut aider les apprenants à mémoriser des mots et des phrases en raison de l'utilisation de la répétition et de la rythmique. Nous allons maintenant nous intéresser à l'aspect émotionnel de la musique.

Linnenbrink-Garcia et Pekrun (2012, p. 259) affirment que « les émotions sont importantes pour l'apprentissage, car elles peuvent influencer la motivation, la régulation de soi, l'attention, et la rétention de l'information ». Les émotions positives telles que la joie et l'enthousiasme peuvent augmenter la motivation et l'engagement des apprenants, tandis que les émotions négatives telles que l'anxiété et la frustration peuvent diminuer la motivation et l'engagement.

La musique est un moyen efficace pour susciter des émotions, car elle peut stimuler la libération de dopamine, une substance chimique dans le cerveau associée au plaisir et à la récompense. Celle-ci peut également induire des émotions positives ou négatives, selon la mélodie, le rythme et les paroles.

L'utilisation de la musique dans l'apprentissage d'une langue peut susciter des émotions positives et améliorer la motivation et l'engagement des apprenants. Par exemple, la chanson *vois sur ton chemin* dans le film *Les choristes* que j'ai visualisé avec mes apprenants. Celle-ci les touchait profondément et il était simple de l'interpréter en classe car cela leur procurait des émotions positives. Ils ont rapidement appris la chanson et très vite, les voix

variées de la classe ne faisaient plus qu'une. Ils ne se préoccupaient pas de la prononciation parfaite, mais au contraire, ils ressentait la musique et laissaient libre cours à leurs émotions. Observer une classe aussi investie dans le cours à travers la musique était un spectacle tout simplement magnifique pour moi.

2.3 Les arts visuels (dessin, art pictural, cinéma) : un lien empathique entre l'apprenant et le sujet auquel il s'identifie

Selon Borgé (2018) la facilitation de l'expression des émotions résulte en partie de l'identification de l'apprenant aux sujets présents sur les photos utilisées comme support pour une activité d'expression écrite. Lorsque l'apprenant s'identifie au sujet d'une photo, d'une toile, d'un comédien ou d'un acteur dans un film, cela s'explique par le fonctionnement des neurones miroirs. Ce mécanisme implique l'émergence d'une empathie entre l'apprenant et le sujet auquel il s'identifie. En conséquence, cette empathie suscite une implication émotionnelle chez l'apprenant. À mesure qu'il ressent les émotions du sujet de l'œuvre, il devient également conscient de sa propre perception du monde. La découverte des neurones miroirs offre une possible explication neurophysiologique de l'empathie, et ils sont désormais largement reconnus comme tels. Cette découverte revêt une importance particulière car elle permet de comprendre nos réactions émotionnelles lorsqu'on est confronté à une performance artistique. En effet, l'émotion transmise par un comédien à un spectateur semble se produire par le biais de l'empathie. Lorsque le spectateur perçoit les mouvements de l'artiste, les mêmes régions du cerveau sont activées que s'il effectuait ces mouvements lui-même, créant ainsi une connexion émotionnelle directe entre les deux individus (Aden, 2014).

Pour conclure sur cette section concernant la dimension émotionnelle des pratiques artistiques, on peut en déduire que celles-ci agissent comme supports émotionnels et affectifs afin d'accompagner l'apprenant dans l'ouverture de son monde à des langues et des cultures nouvelles pour lui. Sans cette dimension émotionnelle, il rencontrerait certainement des difficultés à reconnaître ces éléments qui pourraient alors rester non-familiers pour lui (Perregaux, 2009). De ce fait, les arts, par leur pouvoir significatif, sont à même de développer la réception la réception émotionnelle et l'imagination des individus.

Chapitre 7. Les différents rôles de l'enseignant lors de la mise en œuvre des pratiques artistiques

Lorsqu'il s'agit d'intégrer les pratiques artistiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, le rôle essentiel du professeur ne peut être sous-estimé. Le professeur joue un rôle de guide et de facilitateur, créant un environnement propice à l'expression créative et émotionnelle des apprenants. En utilisant les arts comme supports pédagogiques, le professeur permet aux apprenants d'explorer de nouvelles langues et cultures de manière vivante et engageante. Cela offre une opportunité unique aux apprenants d'élargir leurs horizons linguistiques et culturels tout en développant leurs compétences émotionnelles et créatives. Le professeur doit être capable de sélectionner et d'adapter les pratiques artistiques en fonction des besoins et des intérêts des apprenants, tout en veillant à ce que les objectifs pédagogiques soient atteints. En assumant ce rôle central, le professeur devient un catalyseur d'apprentissage comme le nomme McCrea (2019) dans son article *What is it, and how might we catalyse it*, offrant aux apprenants un espace d'expression authentique où les langues et les arts se rencontrent harmonieusement.

Nous examinerons également le rôle du professeur du point de vue de la dimension sociale lorsqu'il s'agit d'utiliser les pratiques artistiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Le professeur joue un rôle crucial en favorisant les interactions sociales et en encourageant la collaboration entre les apprenants à travers les activités artistiques. En accompagnant les apprenants à travailler ensemble, à partager leurs idées et à créer collectivement, le professeur crée un environnement propice à l'apprentissage social et à la construction de relations positives. Les pratiques artistiques offrent un terrain fertile pour le développement de compétences sociales telles que la communication, la coopération et l'empathie. Le professeur est là pour faciliter les discussions et les échanges d'idées autour des productions artistiques, encourageant ainsi les apprenants à exprimer leurs opinions, à écouter les perspectives des autres et à développer leur pensée critique. Le but est de valoriser l'expression artistique et promouvoir le dialogue interculturel.

1. Co-créateur pour certaines activités : laisser davantage d'autonomie à l'apprenant

L'idée de l'enseignant co-créateur, qui travaille en collaboration avec les apprenants pour créer des environnements d'apprentissage autonomes et participatifs, a gagné en popularité ces dernières années. Cela implique de donner davantage d'autonomie à l'apprenant

pour qu'il puisse apprendre à son propre rythme et selon ses propres intérêts. Cette notion devient d'autant plus fascinante lorsqu'on la considère dans le contexte de la pédagogie adoptée dans les écoles Waldorf, où j'ai pu personnellement en faire l'expérience.

Tout d'abord, il est important de noter que l'enseignant co-créateur est un rôle qui nécessite un certain degré de confiance et de collaboration entre l'enseignant et les apprenants. Comme Kirschner et al. (2018, p. 75) le soulignent « la coopération ne peut être obtenue que si les membres d'un groupe ont une certaine confiance les uns envers les autres et partagent des objectifs communs ». En travaillant ensemble pour créer des environnements d'apprentissage autonomes, les enseignants et les apprenants peuvent développer cette confiance et travailler ensemble vers des objectifs communs. De plus, l'enseignant co-créateur peut être particulièrement efficace pour les activités qui ont besoin d'un haut degré d'autonomie de la part des apprenants, tels que les projets de recherche ou les projets créatifs. Azevedo et Alevén (2013) ont constaté que les apprenants qui disposent d'un haut degré d'autonomie dans leur apprentissage ont tendance à mieux réussir et à se sentir plus engagés dans le processus d'apprentissage.

En outre, l'enseignant co-créateur peut également aider les apprenants à développer des compétences en résolution de problèmes et en collaboration. Selon une étude menée par Hmelo-Silver et Barrows (2008), les projets de groupe autonomes peuvent aider les apprenants à développer des compétences de résolution de problèmes, ainsi qu'à améliorer leur capacité à travailler en équipe et leur confiance en eux.

Enfin, il est important de souligner que l'enseignant co-créateur peut être une approche efficace pour encourager les apprenants à être plus actifs et impliqués dans leur propre apprentissage. Dans un article publié dans *l'International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Wang et al. (2021) ont constaté que l'enseignant co-créateur peut aider à « motiver les étudiants à participer activement à l'apprentissage et à favoriser l'engagement des étudiants dans les activités ».

L'enseignant co-créateur peut être une approche efficace pour encourager l'autonomie des apprenants dans certains types d'activités. En travaillant en collaboration avec les étudiants pour créer des environnements d'apprentissage autonomes et participatifs, les enseignants peuvent aider les apprenants à développer des compétences en résolution de problèmes et en collaboration, tout en les encourageant à être plus actifs et impliqués dans leur propre apprentissage. Cependant, bien que l'idée de donner de l'autonomie aux apprenants soit une approche intéressante dans l'apprentissage des langues, l'enseignant reste néanmoins un guide et un animateur au sein de sa classe.

2. *Accompagnateur et animateur*

L'enseignant est souvent considéré comme le pilier de l'éducation. Cependant, son rôle dépasse largement la simple transmission de connaissances. Il est également un accompagnateur et un animateur pour ses élèves, leur offrant un soutien et un encadrement dans leur développement personnel et académique. Plusieurs auteurs français ont abordé ce thème dans leurs travaux.

Dans son ouvrage *L'art d'enseigner*, le philosophe et pédagogue français Alain souligne l'importance de l'enseignant dans la vie de ses élèves : « L'enseignant est une sorte de prêtre de la science et de l'art. Il a une mission sacrée, il doit faire découvrir aux enfants le monde qui les entoure, les éduquer à la liberté et leur donner les moyens de s'émanciper » (Forray, 1993). Alain met donc l'accent sur la dimension humaine de l'enseignement, en insistant sur le rôle de l'enseignant comme guide et modèle pour ses élèves. De son côté, le sociologue et pédagogue Philippe Perrenoud (1994) a développé la notion de « compétences » de l'enseignant. Selon lui, l'enseignant doit posséder des compétences techniques, didactiques et pédagogiques pour accompagner au mieux ses élèves. Mais il doit également avoir des compétences relationnelles, afin de créer un climat de confiance et de respect mutuel dans sa classe. Perrenoud souligne ainsi que l'enseignant doit être un accompagnateur attentif, capable de repérer les besoins de chaque élève et de s'adapter à leurs différences. Dans le cadre de mon travail en tant que professeur de français en Allemagne au sein d'une école Waldorf, il est essentiel de prendre en compte les besoins individuels de chaque élève. Par exemple, dans ma 8ème classe (équivalent 4ème), j'ai constaté que de nombreux élèves souffraient de dyslexie, ce qui nécessite d'aborder les activités liées à la lecture d'une manière différente. Il est important de les encourager à lire quotidiennement, à travailler la compréhension des textes et à développer leur vocabulaire. C'est pourquoi, en deuxième partie de l'année, nous avons mis en place des cours de soutien spécialement conçus pour ces élèves, où j'intervenais personnellement pour les aider dans leurs difficultés et leur montrer ma présence et mon soutien. Je suis donc pleinement d'accord avec Perrenoud sur l'importance d'être un accompagnateur attentif pour favoriser la réussite dans l'apprentissage des langues.

Enfin, le psychologue et pédagogue Jean-Charles Terrassier (2010) insiste sur le rôle de l'enseignant en tant qu'animateur de la classe. Dans son livre *L'enseignant efficace*, il souligne que l'enseignant doit créer une dynamique positive dans sa classe, en favorisant

l'interaction et la participation de tous les élèves. Il doit également encourager l'autonomie et la responsabilisation des élèves, en leur offrant des choix et des défis adaptés à leurs capacités. En somme, l'enseignant est bien plus qu'un simple transmetteur de connaissances.

3. Le rôle de médiateur de l'enseignant

3.1 Le terme de médiation

Le terme *médiation* connaît de multiples usages disciplinaires et sociaux. Le sens premier est la notion d'intervention d'un tiers pour faciliter la résolution d'un conflit entre deux parties. D'un point de vue pédagogique, la médiation est vue par Avanzini dans *Médiation éducative et éducabilité cognitive* comme :

un concept qui désigne l'entreprise de celui qui aménage et facilite la mise en rapport de la culture avec un sujet qui a, jusqu'alors, échoué à l'assimiler et à la situation duquel on cherche à remédier. La médiation [...] est indispensable à l'activité d'apprentissage. (Collectif Chronique Sociale, 1996, p. 36)

Nous pouvons en déduire à travers cette citation que « celui qui aménage et facilite la mise en rapport de la culture avec un sujet [...] » est l'enseignant et que le sujet est l'apprenant. D'un point de vue didactique, le concept de médiation va prendre une autre ampleur après la publication du CECRL en 2001 et surtout dans la nouvelle édition. La médiation est vue comme le processus par lequel l'enseignant (l'acteur social) va faire l'intermédiaire entre des sujets incapables de se comprendre directement, « [...] intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 71). Mais à travers ces différentes définitions, quels types de médiation l'enseignant doit-il utiliser et quels types de médiateur doit-il être ?

3.2 Types de médiation et types de médiateur

On peut distinguer deux types de médiation très importantes pour un enseignant : l'un pédagogique et l'autre interculturel. La médiation pédagogique consiste à rendre l'élève responsable de ses savoirs et de ses constructions qui vont le rendre autonome. Pour arriver à cela, le dialogue pédagogique reste l'atout indispensable pour lui permettre d'avoir un regard critique sur sa façon d'apprendre, de comprendre et d'interagir avec les autres. L'enseignant accompagne les apprenants dans une stratégie efficace afin qu'ils soient performants en toutes situations. En ce qui concerne la médiation interculturelle, la notion de sécurité est

importante. Dans les classes de FLE, nous avons des apprenants de nationalités et de cultures différentes. Elle les incite à sortir de leur confort et accepter la diversité et la complexité de cette pluralité. Le rôle de médiateur de l'enseignant est ici crucial car il doit faire régner un climat de confiance dans la classe afin d'éviter un sentiment d'insécurité chez certains apprenants. Chacun pourra interagir avec l'autre. L'enseignant doit transmettre une attitude d'ouverture à sa classe.

Ce rôle de médiateur entre pédagogie et interculturel complète les deux rôles précédents à savoir co-créateur d'activités et accompagnateur/animateur. Ces différents rôles sont renforcés lors de pratiques artistiques.

Partie 3 - Méthodologie

Chapitre 8. Méthodologie du recueil de données

J'ai utilisé une approche directe et qualitative dans ma méthodologie pour collecter et examiner les informations. Notre interaction avec les participants a commencé en sollicitant leur participation à l'école, suivi par l'observation des cours et la tenue d'entretiens.

1. Présentation à l'école

Au commencement de l'année scolaire, j'ai informé mon établissement scolaire de mon projet de réaliser un mémoire et de devoir observer certaines classes de français au sein de l'école. Mon établissement a accepté ma demande, ce qui signifiait qu'il me restait alors à parvenir à un accord avec mes collègues enseignants et les parents d'élèves.

1.1 Demande aux enseignants

Dans cette école Waldorf à Göttingen, nous formons une équipe de trois enseignants de français et nous répartissons les heures de cours entre nous. Ce qui est intéressant, c'est que la francophonie est bien représentée parmi nous, avec une collègue canadienne, une autre belge et moi-même français. La première (la Canadienne) est arrivée il y a un an dans l'école et elle se concentre exclusivement sur les classes les plus jeunes (CP et CM1). J'ai demandé à observer sa classe, mais elle s'est montrée un peu stressée à l'idée, étant donné son manque d'expérience et son inconfort vis-à-vis de l'observation. J'ai respecté son choix et je n'ai pas insisté. Ma deuxième collègue (la Belge), que je vais appeler HF, a été ma tutrice pendant l'année scolaire. Elle m'aide à mieux comprendre le fonctionnement de l'école, les aspects administratifs et elle assiste parfois à certains de mes cours pour voir le déroulement. J'ai également discuté avec elle de la possibilité d'assister à certains de ses cours, et elle a accepté volontiers. HF est diplômée en FLE et travaille depuis dix ans dans cette école, ce qui lui a permis d'acquérir de solides connaissances de la pédagogie Waldorf. C'est une véritable opportunité pour moi de pouvoir l'observer dans le cadre de mon travail d'analyse. Je tiens à préciser que j'avais déjà assisté à certains de ses cours avant même d'être embauché, afin de me familiariser avec l'enseignement dispensé dans cette école. Une fois que j'ai obtenu l'accord de HF, il me restait encore à obtenir l'approbation des parents d'élèves des deux classes que je souhaite observer, à savoir la 3^{ème} (CE2) et la 6^{ème} classe (6^{ème}).

1.2 Demande aux parents d'élèves

En premier lieu, HF a averti les professeurs de classe de la 3^{ème} et 6^{ème} de mes observations futures dans les classes. Nous nous sommes mis d'accord que les enregistrements soient uniquement audios et non audiovisuels pour respecter l'anonymat des élèves. Sinon, les observations auraient été rejetées par les professeurs et par la même occasion par les parents d'élèves. Mon projet d'observation a été présenté lors des réunions parents-professeurs. Il y eut deux demandes de la part des parents, la première réside dans le fait que les enregistrements soient uniquement utilisés en vue de mon Master et qu'ils soient ensuite effacés. La deuxième est le respect de l'anonymat des élèves et donc ne pas citer leurs prénoms dans les transcriptions mais simplement d'indiquer la première lettre de leurs prénoms par exemple pour respecter leur anonymat. Les parents présents ont accepté l'enregistrement si toutes les conditions ci-dessus sont respectées. J'ai, par conséquent, obtenu les différents accords pour les observations. Maintenant, intéressons-nous au déroulement de ces dernières.

2. *Les observations de classe*

Les observations se sont déroulées dans six cours au total. Quatre étaient des classes de ma collègue 3^{ème} classe (CE2) et 6^{ème} classe (CM2) et deux étaient mes classes 2^{ème} classe (CE1) et 8^{ème} classe (5^{ème}). Mes propres observations se sont principalement concentrées sur la 9^{ème} classe (4^{ème}) pour la préparation de la pièce de théâtre en vue de la journée de la Francophonie. Les transcriptions choisies se trouvent en annexe 5 et le tableau récapitulatif des différentes données recueillis lors des observations est joint en annexe 2. De plus, la grille de transcription s'inspire de celle proposée par C. Muller (2018), elle-même se base sur la recherche du groupe IDAP (Interactions didactiques et Agir Professoral au sein de l'équipe DILTEC (Didactique des Langues, des Textes et des Cultures), à l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3. Celle-ci se présente, avec un retour à la ligne à chaque tour de parole. Les éléments relevant du paraverbal sont aussi considérés comme des tours de parole (Muller, 2018: 20). Elle est jointe en annexe 4.

2.1 Observation des classes de ma collègue

- **La 6^{ème} classe (CM2)**

Les apprenants étaient présents dans la salle de français de ma collègue. C'était une petite salle avec de nombreuses décorations accrochées aux murs, telles que des poèmes, des affiches et des dessins. J'ai pris place au fond de la salle, à côté d'un élève. Les élèves étaient curieux de ma présence et me demandaient directement pourquoi j'étais là. J'ai observé deux séances de classe : le 13 février 2023 de 10h00 à 10h45 avec le groupe A, et le lundi 20 février 2023 de 10h45 à 11h30 avec le groupe B. La classe de 6ème était divisée en deux groupes hétérogènes, et j'ai pu observer les deux groupes.

Le cours avec le groupe A le 13 février 2023 a commencé par la chanson rituelle inventée par ma collègue, intitulée "Bonjour comment ça va ?". Ensuite, elle a sorti des cartes qui avaient été fabriquées auparavant par les élèves, afin de réviser du vocabulaire sur le thème des sports et des loisirs. Les cartes présentaient des images, et les élèves devaient construire une phrase correspondante. Par exemple, si une image montrait un ballon de football, un élève prenait la parole et proposait une phrase telle que "Le garçon joue au football". Le groupe était très enthousiaste et motivé par cette activité de révision, à la fois pour la grammaire et le vocabulaire. Ensuite, la deuxième partie du cours consistait à poursuivre leur projet de dessin basé sur le poème *L'homme qui te ressemble* de Philombé (1977). La classe était divisée en groupes, et chaque groupe devait choisir un continent. Ils devaient ensuite représenter leur vision du continent choisi à travers des dessins, et chaque groupe avait également quelques vers du poème à réciter. En ce qui concerne le groupe B le 20 février 2023, le déroulement du cours était similaire, mais ils ont finalisé leurs dessins en lien avec le poème. Les apprenants étaient très fiers de présenter leurs créations.

- **La 3^{ème} classe (CE2)**

Pour le cours de français, la 3ème classe était regroupée dans sa salle habituelle, comme d'habitude, avec les petites classes restant dans leur salle respective, assis en cercle sur des bancs. Le groupe comptait 21 élèves. J'ai pu observer deux séances d'observation, l'une le 16 février de 8h45 à 9h30 et la deuxième le 23 février, aux mêmes horaires. Lors de ces observations, je me suis assis au sein du cercle, et à l'instar de la 6ème classe, les élèves étaient curieux de savoir pourquoi j'étais présent. Le cours commence avec la même chanson rituelle que la 6ème classe, intitulée "Bonjour comment ça va ?", qu'ils ont apprise cette année. Ensuite, ma collègue poursuit son projet d'ombres chinoises à travers une histoire en français, *La petite poule rouge*, qu'elle a légèrement adapté. Ce projet sera ensuite présenté lors de la *Monatsfeier*, une fête qui a lieu trois fois par an dans l'école, où chaque classe

présente une petite activité devant toute l'école qu'elle a préparée. Le concept consiste à projeter des ombres créées par des silhouettes placées devant un faisceau lumineux qui éclaire un écran ou un panneau. Les apprenants ont fabriqué des silhouettes d'animaux en papier, tandis que d'autres tenaient le support avec un drap blanc pour projeter les ombres. Un élève était chargé de s'occuper de la lumière. Pendant la séance d'observation, toute la classe a lu l'histoire en projetant les ombres.

La première séance s'est déroulée relativement agréablement, avec les derniers préparatifs, tandis que la deuxième séance a été un peu plus difficile à gérer, car les apprenants étaient dissipés et fatigués. Il était donc compliqué de capter et de maintenir leur attention pendant les 45 minutes du cours.

2.2 Observation de mes classes par ma collègue

Dans le cadre du processus d'enseignement à l'école Waldorf, les nouveaux enseignants bénéficient d'un accompagnement tout au long de leur première année au sein de l'établissement. Un tuteur est assigné pour les aider à s'intégrer dans la communauté scolaire et à se familiariser avec la pédagogie Waldorf. Le tuteur effectuera également deux ou trois visites d'observation dans leurs classes, voire plus si souhaité. L'objectif est de vérifier si les cours sont en accord avec la philosophie pédagogique de Waldorf et d'évaluer l'ambiance générale qui règne dans les classes.

- **La 2^{ème} classe (CE1)**

La deuxième classe à laquelle j'enseigne compte un grand nombre d'élèves, au total 37. C'est une classe très agréable, mais plutôt animée. Lors de l'observation, ma collègue s'est installée discrètement au fond de la salle et a rapidement échangé avec certains élèves qu'elle connaissait déjà. Elle est venue une seule fois dans cette classe, le lundi 7 novembre de 8h45 à 9h30. Le cours a débuté avec une chanson que nous répétons à chaque séance, intitulée *Jean petit qui danse*, que les élèves ont rapidement mémorisée. Cette chanson permet d'apprendre les parties du corps en dansant et en s'amusant, tout en travaillant la prononciation. Ensuite, nous avons continué avec la récitation des nombres de 1 à 20 en tapant des mains, suivie de l'apprentissage de la comptine *La souris verte* avec des gestes répétitifs.

Je poursuivais mes efforts pour enrichir leur vocabulaire lié au corps grâce à des activités ludiques, comme le jeu de *Jacques a dit*. Pendant les quinze à vingt dernières minutes de la

séance, après avoir réalisé des activités rythmiques qui ont demandé aux apprenants d'être très actifs et dynamiques, j'ai conclu par une activité plus calme. Les élèves ont sorti leur cahier de français, dans lesquels ils peuvent dessiner, et j'ai raconté une partie d'une histoire. Ils ont tenté de dessiner certains mots ou phrases qu'ils comprenaient, et j'ai naturellement aidé en traduisant quelques mots en allemand pour faciliter leur compréhension. Cette activité a été très appréciée par les élèves, et ils sont devenus beaucoup plus calmes par la suite.

- **La 8^{ème} classe (4ème)**

Ma collègue est venue observer cette classe à la suite de mon rapport selon lequel il s'agit d'une classe relativement difficile en termes de discipline. Bien que les élèves soient assez sympathiques, ils présentent un fort manque de concentration et un désintérêt pour le cours de français, qui peut s'expliquer par le fait qu'ils n'ont pas bénéficié d'un enseignement régulier de cette matière pendant la pandémie. De plus, un nombre significatif d'élèves dans cette classe sont dyslexiques. La classe est divisée en deux groupes, et ma collègue a observé le premier groupe, qui est le plus complexe, le mercredi 15 mars de 11h40 à 12h20. Au début de la séance, ma collègue a pu constater que les élèves étaient relativement dissipés, et il a fallu quelques minutes pour les ramener au calme et commencer à travailler. Les activités prévues pour ce cours ont tout d'abord inclus une interrogation orale sur le vocabulaire lié aux aliments, qui avait été abordé lors de la dernière séance. Le thème de la séance était axé sur l'apprentissage de la lecture d'une recette et de sa préparation. L'objectif principal était d'introduire l'impératif en français, en expliquant sa formation et son utilisation. Pour illustrer cela, j'ai utilisé une recette de crêpes, l'une des spécialités françaises que les élèves adorent. Nous avons travaillé sur la lecture et la compréhension écrite, en mettant l'accent sur les verbes nécessaires dans une recette ainsi que sur les ustensiles de cuisine. L'aboutissement de cette séquence, qui consiste à "lire et préparer une recette", a été un atelier crêpe organisé au sein de l'école, qui peut être un outil pour motiver davantage les élèves à s'investir dans l'apprentissage du français.

Je souhaite souligner que j'ai personnellement effectué des observations dans mes propres classes, à savoir la 9ème et la 10ème classe. J'ai principalement enregistré quelques séances avec la 9ème classe suite à notre travail sur la pièce de théâtre, et des extraits seront inclus dans la section analyse, ainsi qu'à la conclusion de ce travail (voir annexe 5)

3. Les entretiens

L'entretien est l'un des principaux instruments utilisés dans les méthodologies qualitatives. Il implique de rencontrer les personnes concernées et de les encourager à s'exprimer sur le sujet de recherche sélectionné. Pour ce mémoire, plusieurs entretiens individuels ont été menés avec HF, l'enseignante observée, qui m'a également observé dans mes cours.

3.1 Les entretiens compréhensifs

Selon S. Mugnier et S. Galligani (2018, p. 64), l'entretien compréhensif, également appelé semi-directif, est le type d'entretien le plus fréquemment utilisé dans les recherches en didactique. L'objectif est de « comprendre l'autre en adoptant une attitude souple, bienveillante et non rigide, en s'adaptant aux circonstances, au contexte et à l'individu ». Cette interaction ressemble à une conversation ordinaire, mais avec une asymétrie des rôles, où l'un interroge l'autre pour obtenir des informations.) L'entretien s'est déroulé avec une seule personne, en l'occurrence HF. J'avais des thèmes préparés à aborder. Tous les entretiens réalisés sont des entretiens compréhensifs. Les transcriptions choisies se trouvent en annexe 6 et le tableau récapitulatif des différentes données recueillis lors des entretiens est joint en annexe 3.

3.2 Les entretiens post-observation

Directement après les cours observés, cinq entretiens de post-observation ont eu lieu avec la collègue concernée. Un sixième était programmé mais malheureusement annulé par manque de temps. Nous étions à chaque fois dans la même salle où l'observation s'était déroulée et que les souvenirs étaient encore frais.

Le premier entretien post-observation a eu lieu après la première observation, c'est-à-dire le 13.02.23 de 11h30 à environ 12h. Cet entretien a été axé sur les pratiques artistiques mises en œuvre lors de cette séance. J'ai ensuite posé des questions sur la pédagogie Waldorf en relation avec ces pratiques artistiques.

Le deuxième entretien post-observation a eu lieu après la seconde observation, celle de la 3^{ème} classe le 16.02.2023 à 9h45 jusqu'à 10h, le temps de la récréation. Les questions ont porté principalement sur l'organisation et la gestion du projet des ombres chinoises. Étant engagé dans un projet de théâtre en développement, il était naturellement intéressant pour moi d'observer et de poser des questions sur ce projet.

Le troisième entretien post-observation a eu lieu le 20 février après la troisième observation le 20.02 à 11h30 jusqu'à 12h. Deux élèves ont retardé l'entretien de quelques minutes car ils avaient des questions à poser à ma collègue. Lors de ce dernier entretien post-observation concernant les classes de ma collègue, on a abordé le thème du rôle de l'enseignant ainsi que les émotions notamment par le travail rendu ce jour-là par les apprenants.

Lors du quatrième entretien le 07/11/2022 à 9h30 et du cinquième entretien post-observation le 15/03/23 à 12h30 concernant mes classes, les rôles furent inversés. Ma collègue m'a posé des questions concernant mon ressenti, les pratiques artistiques utilisées en lien avec la pédagogie Waldorf mais le thème le plus discuté a été la relation enseignant-apprenant. Elle était très enthousiaste et admirative de la relation que j'entretenais avec mes apprenants car pour elle c'est une des choses primordiales lorsqu'on est enseignant.

3.3 L'entretien d'auto-confrontation

Comme le souligne C. Muller (2018, p. 88) « le chercheur invite le praticien à expliciter sa démarche et à réfléchir à ses pratiques. Comme dans un procès, l'enseignant reconstitue ainsi son action et peut se justifier ». Je n'ai pu réaliser qu'un seul entretien d'auto-confrontation avec HF par manque de disponibilité. Il a été effectué le jeudi 13 avril de 13h45 à 15h15 soit 1h30 d'entretien. Dans ma salle de français, nous étions seuls. Cette situation nous a permis de réfléchir sur le cours en utilisant les enregistrements réalisés. Bien que la qualité sonore des enregistrements soit médiocre, l'enseignante parlait plus fort et de manière plus claire, ce qui nous a permis de revivre plusieurs moments intéressants du cours. Malheureusement, en raison du manque de temps, nous n'avons pas pu écouter l'intégralité du cours observé. J'avais présélectionné quelques passages qui me semblaient pertinents pour la problématique en question ou qui pourraient nécessiter des éclaircissements de la part de HF concernant ses actions ou ses propos. L'entretien s'est déroulé en français, ma collègue étant belge, cela n'a posé aucun problème. À noter que celui-ci s'est déroulé dans une atmosphère décontractée mais HF n'aimait pas s'entendre lors de l'enregistrement. Mais, elle a trouvé malgré tout l'expérience enrichissante.

4. *Le projet de la journée de la Francophonie*

4.1 **Analyse des besoins de l'école**

Lorsque je suis arrivé dans cette école, les deux premiers mois ont été une période de découverte et d'observation. J'ai pris le temps de comprendre le fonctionnement de l'école, de découvrir la pédagogie Waldorf, de faire connaissance avec mes nouveaux collègues et de m'adapter à mes groupes d'apprenants. Cette période d'observation était également essentielle pour identifier les besoins spécifiques de l'école. Le cours de M2 DDL *Ingénierie de la formation et gestion de projets* dispensé par D. Remaud (2022) a été d'une grande aide pour acquérir la méthodologie nécessaire à cette analyse. Mais en quoi consiste réellement celle-ci ? Selon Remaud (2022, p. 27), « L'analyse des besoins est une démarche d'évaluation, essentielle pour tout système engagé dans un projet de formation : s'il veut faire aboutir son projet de formation, il doit établir les priorités et produire des objectifs de formation pertinents ».

Le diagnostic établi a permis de déterminer les principaux besoins institutionnels et pédagogiques suivants :

➤ ***Besoins institutionnels :***

- Besoin de renouveler l'image de l'école en proposant différents projets afin d'attirer de nouveaux enseignants et de nouveaux élèves ;
- Besoin d'échanges actifs entre enseignants pour une meilleure cohésion.

➤ ***Besoins pédagogiques :***

- Besoin de proposer des activités pédagogiques FLE en lien avec la pédagogie Waldorf ;
- Besoin de créer de nouveaux projets autour de l'enseignement du FLE ;
- Besoin de relancer la motivation et l'investissement des apprenants.

C'est ainsi que l'idée de la journée de la francophonie m'est venue, car elle me semblait permettre de répondre à plusieurs besoins : offrir des activités pédagogiques en classe de langue en accord avec la pédagogie Waldorf, en mettant notamment l'accent sur les pratiques artistiques ; créer un projet qui stimulerait la motivation et l'engagement des apprenants.

4.2 **Idée de la journée de la Francophonie**

Cette idée m'est venue tout d'abord fin septembre, à la suite d'une formation Waldorf où nous avons exploré l'importance des pratiques artistiques dans l'enseignement des langues

pour le développement de l'enfant. Durant cette semaine, j'ai participé à un atelier d'improvisation qui m'a beaucoup inspiré. Ensuite, le deuxième déclencheur a été le visionnage d'un épisode de *Lupin* avec ma classe de 9ème. Les apprenants étaient très enthousiastes vis-à-vis de la série, en particulier de l'acteur Omar Sy. Nous avions précédemment lu et étudié quelques pages du livre *Arsène Lupin*. Étant moi-même autrefois et encore aujourd'hui passionné de théâtre, j'ai eu l'idée de créer une petite pièce de théâtre à la suite du visionnage de la série *Lupin*. De plus, afin de renforcer le volet culturel à travers le théâtre, j'ai pensé à prolonger cette initiative par d'autres activités visant à faire découvrir davantage la culture francophone et à renforcer l'engagement des apprenants par le biais d'activités artistiques. C'est ainsi que l'idée de la journée de la francophonie a germé. Puisque c'est une journée dédiée à la langue française, j'ai trouvé cette occasion parfaite et cela marquerait la première fois que cet événement serait célébré dans cette école.

Les différentes idées retenues de ce projet étaient les suivantes :

- Pièce de théâtre, *Lupin*
- Mini Tour de France autour de l'école
- Café francophone avec différentes spécialités culinaires
- Contes francophones pour les petites classes
- Chant (interprétation de deux chansons : Les choristes « Vois sur ton chemin » et « Göttingen » de Barbara)

Après avoir exposé l'origine du projet, abordons à présent les objectifs qui ont été fixés.

4.3 Objectifs, tâches et actions pour ce projet

Les objectifs étaient les suivants :

- Promouvoir la France et les cultures francophones au travers d'une activité festive
- Découvrir la culture francophone et la mettre en pratique
- Célébrer la langue française par le biais d'activités ludiques, sportives et culturelles

Les tâches qui m'étaient assignées étaient les suivantes :

- Planifier le projet
- Organiser et conduire les différentes réunions d'information
- Communiquer en interne et externe pour le suivi du projet
- Gérer la bonne conduite des actions pour atteindre les objectifs fixés
- Évaluer le projet

Les activités à effectuer en collaboration avec ma classe étaient les suivantes :

- Mettre en scène la pièce de théâtre autour d'Arsène Lupin
- Préparer et organiser un mini Tour de France
- Préparer un café francophone avec différentes spécialités culinaire

4.4 Validation du projet par l'ensemble des acteurs de l'école

En premier lieu, il est essentiel de croire en son projet et de faire preuve de persévérance, car obtenir une validation pour son projet peut être un défi ardu. Le premier public à convaincre est naturellement celui de mes apprenants, mais cela s'est révélé être la partie la moins difficile. L'idée du théâtre était de moi, mais les autres idées venaient de mes classes ou de mes collègues francophones. J'ai simplement proposé le thème de la Journée de la Francophonie, puis nous avons cherché des idées pour organiser une journée riche en activités et faire découvrir la francophonie de la plus belle des façons. Obtenir la validation de ce projet de la part de mes apprenants a été assez facile, car ils étaient motivés pour ce type d'action.

Ensuite, dans le cadre d'un projet dans une école Waldorf concernant nos classes, il est nécessaire d'en discuter avec les représentants des parents d'élèves et d'obtenir leur approbation. C'est ma première année dans cette école et je ne connaissais pas encore les parents. Il y avait un certain niveau de stress à présenter ce projet, car je n'avais pas encore tous les éléments en main. Cependant, il était important de le présenter rapidement afin de respecter les délais. Je l'ai présenté en novembre et, à ma grande surprise, les parents ont trouvé que c'était une excellente idée pour motiver leurs enfants et leur faire découvrir

davantage la francophonie, tout en utilisant les pratiques artistiques qui jouent un rôle central dans l'apprentissage Waldorf. Ils ont également salué mon courage en m'investissant dans un tel projet dès ma première année.

Enfin, nous arrivons à la partie la moins facile, ce qui a été une surprise pour moi : mes collègues enseignants. L'école Waldorf a cette particularité d'avoir un *Collegium*, c'est-à-dire que toutes les décisions pour l'école sont prises collectivement par l'ensemble des enseignants. Chaque projet est soumis à un vote lors de nos conférences qui ont lieu le jeudi soir. Comme je l'ai mentionné précédemment, l'école Waldorf fonctionne sur un principe d'autogestion, appelé *Selbstverwaltung*. J'ai présenté mon projet une première fois, puis il a été soumis au vote la semaine suivante. Après ma première présentation, j'ai ressenti une certaine opposition de la part de certains collègues en raison de la peur de l'inconnu et peut-être aussi parce que j'étais nouveau dans l'école. Cependant, la semaine suivante, ces mêmes personnes m'ont demandé des éclaircissements sur le projet, car il y avait de nombreuses interrogations, même pour moi. Je n'avais pas encore toutes les réponses, notamment en termes de logistique, mais je croyais en mon projet et je voulais le réaliser pour mes apprenants. Finalement, le projet a été accepté avec une large majorité. J'ai ressenti un grand soulagement. Le premier objectif était atteint : j'avais la chance d'organiser cette journée.

4.5 Organisation et suivi du projet

Environ deux semaines plus tard, au début du mois de décembre, lors de notre conférence, j'ai consacré une vingtaine de minutes à présenter le projet final à mes collègues. J'ai exposé la liste des activités définitives et la répartition des tâches que j'avais préparée en sollicitant l'aide de certains collègues, notamment mes collègues francophones, pour certaines activités.

Voici la liste des activités définitives présentées avec les classes concernées :

- Pièce de théâtre => 9ème classe (3ème en France)
- Préparation et organisation d'un mini Tour de France => 7ème et 10ème classe (5ème et seconde en France)
- Préparation d'un café francophone => 8ème classe (4ème en France)
- Chant (chanson « Göttingen » de Barbara) => 10ème classe (seconde en France)

- Atelier contes francophones pour les petites classes

Puis, la répartition des tâches :

- Deux enseignantes francophones : belge et canadienne ;
- Ma collègue belge s'occupe de la préparation du café francophone ;
- Ma collègue canadienne s'occupe de l'atelier contes francophones car elle est habituée à travailler avec les petits ;
- Un collègue de sport s'occupe du Tour de France et la location de quelques vélos supplémentaires ;
- Un collègue de musique s'occupe du chant avec l'aide de ma collègue belge ;
- Une collègue de théâtre m'aidera pour la préparation et la mise en scène de la pièce de théâtre.

En parallèle des diverses activités, j'ai planifié une réunion d'information début janvier afin de discuter de la programmation de la journée et de répondre aux éventuelles questions supplémentaires concernant la Journée de la Francophonie. Par la suite, j'ai envoyé par courrier électronique aux parents toutes les informations pertinentes, accompagnées du flyer correspondant.

Voici la programmation prévue :

- Le lundi 20 mars de 10h à 14h
- Manifestation ouverte à toute l'école et aux parents
- Représentation théâtrale de 10h00 à 10h45 (toutes les classes peuvent venir)
- Mini Tour de France de 11h à 11h45 (élèves souhaitant participer)
- Autres activités de 11h à 14h.

4.6 Détails des activités pédagogiques et culturelles

1/ Pièce de théâtre, Arsène Lupin :

- Choix du support : La série *Lupin* avec Omar Sy, acteur beaucoup apprécié de mon public d'apprenants
- Visionnage de l'épisode 1 de la saison 1 : 2 fois en compréhension globale en français sous-titré allemand
- Découpage et choix des scènes pour l'adaptation théâtrale
- Choix des rôles
- Travail sur le script et simplification des dialogues pour le niveau de la classe
- Apprentissage du texte de la part des apprenants
- Travail sur la gestuelle, les émotions en collaboration avec ma collègue de théâtre
- Travail de prononciation
- Recherche de décors et fabrication de certains éléments
- Répétitions.

2/ Le mini Tour de France :

- Travail en classe sur le tour de France : Histoire, les villes de France, le cyclisme, les coureurs cyclistes célèbres français et allemands par ex
- Élaboration du circuit autour de l'école, en collaboration avec mon collègue de sport
- Maximum 30 participants (choisis entre la 7ème et 10ème classe pour des raisons d'organisation)
- Fabrication d'affiches et de supports pour la décoration Tour de France
- Respect des consignes de sécurité élaborée par mon collègue de sport.

3/ À la découverte de la gastronomie francophone :

- Choix des spécialités proposées : gâteaux, crêpes, gaufres, baguette, pains au chocolat, croissants
- Salle faisant office de café francophone avec table et chaises à disposition, comptoir pour choisir et payer
- Service effectuée par ma 8ème classe
- Bénéfice de la vente reversé dans la caisse de la classe
- Ouvert au personnel de l'école, aux élèves et aux parents
- Travail en amont sur les recettes

4/ Les contes francophones

- Activité de la 1ère à la 6ème classe
 - Choix des contes francophones proposée par ma collègue de français
- * Le taureau bleu de Céline Murcier
- * Le garçon aux grandes oreilles de Mohamed Bahi
- * Ti-Jean et le cheval blanc de Charles Quinel
- * L'histoire des trois amis de Ousmane Diarra

4.7 Évaluation de la journée de la Francophonie

Après la tenue de cette journée et la réalisation du projet, j'ai souhaité recueillir des retours d'expérience, étant donné que c'était la première fois qu'un tel événement se déroulait pour la langue française au sein de l'école. J'ai décidé de préparer deux questionnaires (voir annexe 1), l'un destiné à mes collègues comprenant six questions variées (leurs impressions positives et négatives, leur degré de satisfaction, l'organisation de l'événement, et leur volonté d'une nouvelle édition l'année prochaine). Le deuxième questionnaire était spécifiquement conçu pour ma classe qui a joué la pièce de théâtre, et comprenait également diverses questions sur l'organisation, le déroulement et les émotions ressenties par les élèves. J'ai ensuite analysé ces questionnaires, ce qui me permet d'avoir des éléments concrets pour effectuer ce travail et disposer de points d'analyse précis pour la suite.

Partie 4 - Analyse

Chapitre 9. Analyse du recours à la pratique théâtrale en école Waldorf

Dans le cursus pédagogique Steiner-Waldorf, le théâtre joue un rôle crucial parmi la vaste gamme d'activités artistiques pratiquées. Il partage une similitude avec le jeu libre de la petite enfance, qui encourage l'exploration et le développement cognitif des enfants grâce à sa diversité d'expériences. Plus une activité artistique est adaptable dans sa mise en œuvre, plus elle contribue positivement au développement complet de l'élève, en l'engageant de manière holistique et en favorisant son harmonie intérieure. Ce sont deux moments emblématiques du parcours scolaire Steiner-Waldorf. Dans la plupart des écoles Steiner-Waldorf qui englobent les cycles primaires, collège et lycée, le cursus pédagogique est marqué par deux événements théâtraux majeurs. Le premier se déroule à la fin du cycle primaire-collège (vers l'âge de 14 ans), tandis que le second a lieu à la clôture du cycle secondaire (vers l'âge de 18 ans). Pendant toute l'année, les élèves se préparent à interpréter une pièce de théâtre qu'ils présentent devant un vaste public constitué de leurs camarades, parents et amis, réunis pour l'occasion. Ces moments théâtraux majeurs représentent l'apogée, le résultat des nombreuses et assidues pratiques artistiques exercées quotidiennement depuis les premières classes. Ces compétences acquises, développées au fil du temps, sont alors saisies et intégrées de manière experte dans le spectacle proposé. Je n'ai pas pu assister à la préparation de ces deux événements théâtraux dans ces deux cycles. En revanche dans ce travail universitaire, je vais m'intéresser à la 3^{ème} classe de ma collègue préparant un spectacle d'ombres chinoises et à ma propre expérience préparant une pièce de théâtre en français avec ma 9^{ème} classe.

1. Le théâtre comme activité collective et participative

1.1 Une différence en fonction de l'âge

Je vais examiner les divergences dans la manière dont les élèves abordent la pratique théâtrale, en me basant sur les observations que j'ai recueillies dans l'une des classes de ma collègue, où les élèves étaient plus jeunes, ainsi que dans ma propre classe de 9^{ème} niveau collège, où le public était composé d'adolescents.

- **Classe observée, la 3^{ème} classe (CE2)**

Dès le début du cours, ma présence a perturbé le déroulement habituel de la classe, et les élèves se sont immédiatement interrogés sur la raison de ma présence parmi eux lors de l'enregistrement de l'observation de classe n° 2 :

As *was macht Herr Busserolles hier heute* ↑ (*traduction : que fait M Busserolles ici aujourd'hui* ↑)

Tout de suite après cette première question, un apprenant M me demande si je viens observer le spectacle qui prépare :

Am *willst du unsere Vorstellung sehen* ↑ (*traduction : veux-tu regarder notre représentation* ↑)

Je lui confirme que j'aimerais beaucoup assister à leur spectacle et je lui demande de m'en expliquer davantage. M commence à expliquer, mais l'ensemble de la classe s'agite rapidement car les élèves sont tellement enthousiastes à propos de leur projet qu'ils veulent tous partager ce qu'ils réalisent. HF doit intervenir pour rétablir le calme dans la classe :

As *Frau HF + darf ich erzählen* ↑ (*traduction : Frau HF + puis-je raconter* ↑)

P *das ist zu laut ↑ ++ Herr Busserolles kann nicht alle gleichzeitig hören* ↑ (*traduction : c'est trop bruyant* ↑ ++ *Monsieur Busserolles ne peut pas vous écouter tous en même temps* ↑)

Les requêtes des apprenants sont compréhensibles car ma présence altère leur relation privilégiée avec leur enseignante habituelle. Ils ne sont pas habitués à être observés, mais lorsque cela se produit, ils souhaitent mettre en avant leurs acquis et leurs compétences. HF me fait remarquer que cette classe a un fort attrait pour le français et qu'ils sont très motivés à réaliser ce petit spectacle de Schattenspiel (ombres chinoises) dont ils sont fiers de me faire la démonstration. En observant cette classe, je remarque qu'à cet âge, ils sont intrépides et insouciant, sans peur de l'inconnu, et ils se réjouissent d'apprendre tout en s'amusant.

- **Ma 9^{ème} classe (3^{ème})**

L'observation dans la classe de 3^{ème} de ma collègue m'a permis de faire des comparaisons avec ma propre classe de 9^{ème}, avec laquelle j'ai préparé une pièce de théâtre pour célébrer la journée de la Francophonie. Après avoir étudié quelques extraits du livre

Arsène Lupin et visionné l'épisode 1 de la série *Lupin* avec Omar Sy, j'ai eu l'idée de l'adapter en pièce de théâtre avec mes élèves. J'ai donc partagé cette idée avec eux pour voir comment ils la percevaient et si elle pourrait leur plaire. Leur première réaction a été très positive, ils ont trouvé que c'était une super idée, mais ils ont exprimé leur inquiétude quant à leur capacité à bien parler pour la pièce. Je me rappelle principalement la réaction de K qui est un apprenant avec beaucoup d'humour :

Am *Herr Busserolles + ich mag die Idee aber ++ Sie wissen + dass wir nicht gut auf Französisch sprechen oder* ↑ (*traduction : Monsieur Busserolles + j'aime l'idée mais ++ vous êtes au courant + qu'on ne sait pas parler bien français*)

As (*rires*)

Je réponds à cette affirmation avec humour pour essayer de les rassurer et de leur montrer que j'ai confiance en eux :

P *Ah ja ↑ Ich hatte vergessen* ↓ (*traduction : ah oui ↑ j'avais oublié ↓*)

As (*rires*)

P *aber ich mag die Herausforderungen + also wir schaffen das zusammen* (*traduction : mais j'aime les défis + alors nous allons réussir ensemble*)

Ici, on peut observer que l'insouciance caractéristique des jeunes enfants cède la place au doute propre à l'adolescence. Comme nous l'avons vu précédemment dans le cadre théorique, l'anxiété linguistique prend tout son sens dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, car communiquer dans cette langue n'est pas toujours facile et nécessite beaucoup de communication orale, contrairement à d'autres matières. De plus, à l'adolescence, le regard des pairs devient très important, et la crainte d'être ridiculisé ou moqué est bien présente. Bien que cette anxiété puisse exister, elle n'affecte pas la participation de la plupart des élèves à ce type de projet, car cette activité demeure collective, et ils ne se retrouvent donc pas seuls face à la situation.

1.2 La participation des élèves

Lors de pratiques théâtrales, les élèves s'impliquent en général avec enthousiasme et dynamisme. Ils font des choix pour la pièce à interpréter, s'assignent des rôles et apprennent leurs textes. Ils participent activement à la confection des costumes et à la création des décors, incluant la peinture, la découpe et le montage des panneaux. Ils s'investissent également dans l'éclairage, la rédaction, la conception et l'impression des affiches et des prospectus, parmi

d'autres tâches. Cette implication permet à chaque élève de s'engager dans un domaine qui correspond à ses compétences, talents et savoir-faire. J'ai pu constater cela à la fois dans la classe de 3ème et dans ma propre classe, la 9ème. Après ma deuxième observation, HF et moi-même avons tenu notre deuxième entretien de suivi post-observation. Elle a notamment évoqué l'attribution des rôles, soulignant que c'est un moment crucial pour les élèves. Elle s'est remémorée un élève qui hésitait à jouer dans la pièce, en particulier le rôle d'un animal. Comme chaque élève joue ce type de rôle dans cette pièce, elle lui a simplement suggéré qu'il pourrait contribuer d'une autre manière. HF m'explique cela lors de notre deuxième entretien post-observation :

O dans le spectacle chaque élève jouait un rôle attribué + mais certains d'entre eux pouvaient également être impliqués dans d'autres aspects de la construction de la représentation, c'est bien cela ↑

P bien sûr ↑, chaque élève devait apparaître dans la pièce + mais il n'était pas obligatoire de parler + ils pouvaient jouer un autre rôle ++ par exemple + la plupart ont incarné des animaux tels que le poisson + le cheval + la souris tandis que d'autres ont pris des rôles d'objets inanimés tels que le soleil ou la ferme + cependant ++ un élève m'a demandé s'il pouvait être une sorte de technicien + j'ai trouvé que c'était une excellente idée, + car pour notre spectacle d'ombres chinoises nous avons besoin de quelqu'un pour s'occuper de l'éclairage ++ même si cela impliquait simplement de tenir une lampe + c'était très important pour lui et pour le succès de notre spectacle + ainsi l'engagement de cet apprenant a été renforcé en lui donnant un rôle qu'il souhaitait vraiment jouer +++C'est ce que j'apprécie dans la pratique théâtrale + car chaque élève peut trouver sa place et contribuer de manière significative au projet.

De manière similaire, j'ai pu observer la même chose dans ma propre classe. Nous avons établi une liste de ce dont nous avons besoin pour la pièce de théâtre et avons ensuite attribué des rôles à chaque élève, en fonction de leurs préférences, qu'ils soient majeurs ou mineurs. Ce moment a été assez amusant car les apprenants se disaient mutuellement dans quel rôle ils se voyaient. Par exemple, L a dit à A :

L *du bist groß und stark + die Rolle von Lupin ist perfekt für dich *(traduction : tu es grand et fort + le rôle de Lupin est parfait pour toi)

As (rires)

A *nein auf keinen Fall ↑ Das ist die Hauptrolle + werde ich sterben ++ ich muss zuviel auf Französisch reden* (traduction : non en aucun cas ↑ c'est le rôle principal + je vais mourir ++ je dois trop parler en français)

As (rires)

De plus, une apprenante F me demande si c'est possible qu'elle s'occupe de la partie costume car elle adore la mode et a de nombreuses idées pour chacun de ses camarades.

F *Herr Busserolles + könnte ich mich um die Mode kümmern + ich liebe die* (*traduction : Monsieur Busserolles + puis-je m'occuper des costumes/ de la mode + j'adore cela*)

P *Ja natürlich + das ist eine richtige gute Idee ++ hast du schon ein paar Ideen* ↑ (*traduction : oui bien sûr + c'est une excellente idée ++ as-tu déjà des idées*) ↑

F Ja viele + Überraschung (Oui beaucoup + c'est une surprise)

As (*rires*)

Tous les élèves s'investissent avec enthousiasme pour assurer le succès de la pièce de théâtre, révélant ainsi le caractère profondément social de cette entreprise. Chacun a l'occasion de mettre en valeur ses talents et sa personnalité, tout en servant le groupe et s'harmonisant avec lui lorsque cela est requis.

Après avoir examiné la participation des apprenants dans cette expérience théâtrale, nous allons maintenant nous pencher sur l'utilisation de l'aspect fictif en classe de langue et sa mise en pratique.

2. Le recours au fictif

2.1 La salle de classe transformée en scène de théâtre

La classe constitue « un lieu de fictionnalisation » avec « un contact d'ordre en partie imaginaire avec la langue comme le précise Costes (1991, p. 247). Lorsque les apprenants se lancent dans des activités théâtrales, la salle de classe de langue prend des airs de véritable scène de théâtre. Les bureaux et les chaises sont déplacés pour créer un espace de jeu ou de performance au cœur de la salle. Les élèves s'organisent souvent en cercles ou en rangées pour faciliter les interactions et assurer une bonne visibilité. Les murs sont ornés d'affiches et d'illustrations en rapport avec la pièce de théâtre ou le sujet étudié. Des costumes et des accessoires sont également préparés pour permettre aux élèves de se glisser dans la peau de leurs personnages. Nous avons vécu cette expérience avec ma classe de 9^{ème} lors de la préparation de notre pièce de théâtre. Pour chaque scène, nous nous sommes efforcés de l'adapter au décor approprié. Par exemple, nous avons créé un décor de café parisien pour une scène se déroulant dans un café de Paris. J'ai demandé aux élèves de trouver des éléments de décoration dans le style d'un café parisien, tandis qu'une autre élève passionnée de mode, que j'ai déjà mentionnée, était chargée de trouver des costumes à la parisienne. Après avoir

déplacé des tables, des chaises et mis en place la décoration, les élèves se sont sentis à l'aise dans ce décor authentique.

Revenons maintenant à l'observation de la classe de 3ème avec ma collègue, lors de notre deuxième entretien de suivi post-observation. Nous avons discuté de la mise en œuvre du projet d'ombres chinoises, et j'ai été agréablement surpris par les répétitions en classe, même si elles n'étaient pas encore le spectacle final. Dans une salle plongée dans l'obscurité, seule la lumière était dirigée vers la toile, ce qui nous permettait de visualiser les ombres projetées, tandis que les voix des élèves racontaient l'histoire. Cette ambiance créait un effet de spectacle son et lumière très plaisant à regarder et à écouter :

O j'ai été surpris par l'atmosphère des répétitions + la salle était complètement changé et j'avais l'impression d'être dans un monde imaginaire ++ un monde pour enfant où tout est beau

P c'est l'objectif de ce spectacle que les enfants se sentent à l'aise avec cet univers + C'est ce que j'aime dans le côté fictionnel et c'est ce que j'aime dans la pédagogie Waldorf très axée sur les besoins de l'enfant ++ J'adore le fait qu'on n'est pas lié à des méthodes trop strictes + qu'on peut choisir ce que la classe dont la classe a besoin et ce que nous + comme prof + avons comme qualité aussi

Grâce aux explications de ma collègue, j'ai pu saisir que la dimension fictionnelle est grandement appréciée et utilisée dans les écoles Waldorf. Maintenant, il est essentiel d'analyser comment les élèves perçoivent ce côté fictif et comment ils s'impliquent dans cet univers imaginaire.

2.2 La réceptivité de la fiction

Comme je l'ai décrit précédemment dans le cadrage théorique et selon Cicurel (2002, p. 12), on instaure dans la salle de classe « un contrat de fiction lorsqu'il y a nécessité de configurer des univers imaginaires pour faire vivre la langue. » Elle souligne que la salle de classe est un espace de fiction, où les élèves et les enseignants créent des histoires imaginaires à travers leur interaction. Les élèves peuvent également contribuer à la création de cette histoire en interagissant avec l'enseignant et entre eux. L'analyse de cette question de réceptivité s'est avérée fascinante. En effet, la fiction peut être tantôt acceptée par les apprenants, mais aussi tantôt rejetée. Nous allons donc examiner cette acceptation, que l'on appelle réception ouverte, ainsi que le refus, que l'on appelle réception fermée. Lors de la préparation de la pièce de théâtre, au sein de ma classe, j'ai été agréablement surpris de voir que l'élève le plus timide de la classe K choisisse d'interpréter le rôle principal Lupin. Mais,

je reviendrai plus loin sur ce point en détail. Le côté fictif lui convenait. Lors d'une scène, il joue Lupin et doit rencontrer son ex-femme pour parler de leur enfant :

P Alors K + tu as compris + tu es Lupin et tu rencontres ton ex-femme ↑

K Oui oui + je suis Lupin + et euh je suis grand + beau + fort

As (*rires*)

P Oui K + grand beau fort

K Non-monsieur + pas K mais Lupin

As (*rires*)

P Exactement + bravo

K Bon ma femme *me* attend au café (*rire*)

Cet élève, habituellement très timide, trouve une grande aisance lorsqu'il incarne un personnage de fiction. Je me suis d'ailleurs identifié à lui, car j'appréciais énormément le théâtre et les jeux de rôle, où je pouvais endosser un autre personnage et ne pas être moi-même, ce qui était réconfortant. À l'inverse, on trouve toujours aussi certains apprenants qui apprécient moins la fiction comme l'élève J dans ma classe qui rejette l'idée de jouer un personnage car il ne sent pas à l'aise :

P alors que fais-tu maintenant ↑

J je ne sais pas

P Tu sais + tu dois raconter ce que tu fais dans cette scène + tu vas à l'appartement avec ton gang

J Tu es à l'appartement avec euh

As (*rires*)

P Tu dois dire JE + tu es le personnage

J Ok...

P je...

J je vais + appartement

P Oui + bien ensuite...

J Je ne sais pas...

J n'a absolument pas envie d'interpréter ce personnage. Il ne comprend pas le fait d'utiliser le "je" fictif. Il répète mes débuts de phrases mais sans grande conviction. Comme le mentionne Cicurel (2001, p.81) « les participants peuvent ne pas accepter le jeu didactique » et alors « la rupture avec le monde imaginaire imposée par l'interaction didactique est tout le temps possible ».

2.3 Un entraînement à l'oral de manière ludique

L'engagement dans des activités théâtrales nous permet d'incarner des personnages, de communiquer à travers notre corps et notre voix, et de devenir familiers avec les expressions idiomatiques et la prononciation naturelle de la langue. De plus, la pratique théâtrale favorise le développement des compétences en expression orale, ce qui peut aider les apprenants à surmonter leur timidité et à renforcer leur confiance en eux. Je reviens sur l'exemple de K qui est un élève très introverti et qui a eu la volonté d'interpréter le rôle d'Arsène Lupin à ma grande surprise :

P *wer hat Interesse für die Rolle von Arsène Lupin* ↑ (*traduction : qui a de l'intérêt pour jouer Arsène Lupin* ↑)

As *er spricht zuviel* (*rires*) (*traduction : il parle trop*)

P *ja das ist die Hauptfigur aber ich werde euch helfen* (*traduction : oui c'est le personnage principal mais je vais vous aider*)

K *ich könnte probieren ++ aber ich spreche nicht gut französisch ++ ich habe Angst* (*traduction : je pourrais essayer ++ mais je ne sais pas bien parler français ++ j'ai peur*)

As *echt* ↑ (*traduction : vraiment* ↑) (*étonnement*)

P *bravo K ↑ sehr mutig von dir und bin mir sicher + alles klappt super ++ warum willst du diese Rolle* ↑ (*traduction : très courageux de ta part et je suis sûr + que tout va bien marcher ++ pourquoi veux-tu ce rôle* ↑)

K *ich mag richtig die Figur und ich denke + es kann mir helfen + um mein Französisch zu verbessern + mehr Vertrauen in dieser Sprache + oder fließender sprechen* (*traduction : j'aime le personnage et je pense + que cela peut m'aider + pour améliorer mon français + avoir plus de confiance dans cette langue + ou bien parler de façon plus fluide*)

P Très bien K + très bonne motivation

En jouant ce rôle, il aspire d'une part à perfectionner son français malgré une certaine difficulté par le grand nombre de tirades à exprimer et d'autre part le fait de jouer un personnage qui a beaucoup d'assurance peut lui apporter cette confiance qui lui manque tant dans sa vie. Ce fut pour moi également un réel plaisir de voir ce courage et de relever ce défi de le faire réussir.

Un des facteurs qui a contribué à mettre mes apprenants dans les meilleures conditions pour travailler l'oral et se sentir plus à l'aise lors d'une représentation en français a été le travail d'improvisation. Une de mes collègues, professeure de théâtre TB m'a aidé dans ce processus en proposant des activités pour les détendre et améliorer leur aisance dans la langue étrangère. Pendant l'année, j'ai également suivi une formation spécifique pour les professeurs de français travaillant en école Waldorf, appelée "semaine française". Cette formation a duré

une semaine et était axée sur divers exercices d'improvisation et d'activités adaptées aux différents âges et niveaux des apprenants. J'ai intégré certains de ces exercices dans la préparation de ma pièce de théâtre, sur laquelle je vais maintenant me concentrer. Ma collègue et moi-même nous sommes partagés l'organisation de ces activités. Il est important de noter que ma collègue parle également français, ce qui a été un réel avantage lors de la préparation. Elle s'est focalisée sur le travail de la respiration pour stimuler les muscles, la projection de la voix et son intensité, le rythme, les intonations ainsi que l'expression des intentions. Elle a également accordé une attention particulière au silence, favorisé par la concentration et la puissance du regard.

De mon côté, je me suis concentré sur la prononciation et les émotions. En ce qui concerne la prononciation, nous avons réalisé une activité très simple au début de chaque cours, pendant environ dix minutes. Nous nous sommes rassemblés en cercle et nous nous sommes lancés une balle. Chaque personne qui recevait la balle devait répéter ce que l'autre avait dit, et si la prononciation était incorrecte, elle devait répéter le mot ou la phrase jusqu'à ce que la prononciation soit correcte, avec mon aide si nécessaire. Ce petit exercice m'a permis de déterminer quels sons nécessitaient davantage de travail pour mes apprenants. Les deux sons les plus difficiles étaient les sons "s" et "z", ainsi que les sons "y" et "u". Nous commençons généralement par un mot simple et terminions par une phrase complète. L'exercice était décontracté, et je me souviens d'une erreur de la part d'une apprenante, J, qui était un excellent exemple de l'importance des exercices de prononciation :

P Veux-tu du poisson ↑

J Veux-tu du poison ↑

P Tu veux me tuer ↑

As (*rires*)

Am *Du hast Gift gesagt *(*rires*) (*traduction : tu as dit poison*)

J Non euh poisson

P Oui parfait poisson + je préfère ++ je ne veux pas encore mourir

As (*rires*)

Concernant l'activité centrée sur les émotions, j'ai une préférence particulière pour un jeu que j'apprécie énormément : le jeu du musée, qui mélange imagination et émotions. Dans ce jeu, nous nous projetons dans un musée en compagnie d'un groupe d'amis, et l'activité se déroule en plusieurs étapes. Nous déambulons dans la salle, en considérant chaque élément de la classe comme s'il s'agissait d'une œuvre d'art, telle une peinture ou une sculpture, par exemple. À chaque étape, une consigne est donnée :

Étape 1 : regarder l'objet et chacun exprime une émotion par le non-verbal

Étape 2 : désigner l'objet en un seul mot avec une émotion ressentie

Étape 3 : décrire avec une phrase ce que l'on ressent

Étape 4 : échanger avec une personne du groupe sur les émotions ressenties lors de cette promenade au musée

Nous avons fait cette activité plusieurs fois. Les apprenants, au début, étaient assez réservés et timides. Ils n'osaient pas trop et avaient du mal à s'imaginer. Progressivement, ils ont joué le jeu et se sont sentis plus à l'aise.

On peut conclure cette analyse sur la pratique théâtrale en disant qu'elle est le résultat d'une approche dynamique qui combine l'expression créative, l'interaction sociale, la confiance en soi et l'usage authentique de la langue. Cela conduit à un apprentissage plus profond et motivant, où les élèves se sentent actifs, impliqués et enthousiastes à l'idée d'apprendre une nouvelle langue.

Maintenant, nous allons examiner le rôle de l'enseignant et déterminer si son influence a un effet concret sur l'implication des apprenants.

Chapitre 10. Analyse du rôle de l'enseignant, une incidence directe dans l'engagement des apprenants ?

Nous allons analyser dans cette partie le rôle de l'enseignant et observer quelle incidence directe cela peut engendrer sur l'investissement des apprenants. Plusieurs aspects du rôle de l'enseignant peuvent influencer l'engagement des apprenants dans le processus d'apprentissage.

1. La dimension sociale du rôle de l'enseignant

La dimension sociale du rôle de l'enseignant englobe les interactions, les influences et les responsabilités qui découlent de sa position au sein de la communauté éducative. Nous allons analyser ici que cela va au-delà de la simple transmission de connaissances et intègre des aspects plus larges liés à la dynamique sociale et au développement des élèves.

1.1 La sympathie et la proximité avec les élèves

Dans l'enseignant traditionnel et de manière générale, nous assistons très souvent à une certaine distance entre l'enseignant et l'apprenant, ce qu'on peut appeler également « la position haute » et la « position basse ». Ce qui m'a frappé immédiatement lors de l'observation des deux classes de ma collègue, c'était l'attitude décontractée et amicale de HF envers ses élèves. J'ai pu percevoir en elle une véritable assurance et une expérience solide dans le domaine de l'enseignement. Elle employait le tutoiement avec ses élèves, établissant ainsi une proximité certaine. Si l'on applique le concept d'axe horizontal de Kerbrat-Orecchioni (1994) dans son ouvrage *Les interactions verbales*, il était évident que la proximité était une caractéristique du cours. HF ne se contentait pas de rester derrière son bureau ; elle se déplaçait dans la salle de classe pour assister les élèves lors de travaux individuels, par exemple.

Lorsqu'elle a animé l'atelier sur les ombres chinoises en 3^{ème} classe, malgré le jeune âge des élèves, ceux-ci ont réorganisé l'aménagement de la salle et Audrey s'est mêlée à eux. Le charme de l'enseignante émane également de sa nature spontanée, de sa vivacité et surtout de son sourire constant. J'avais devant moi une personne qui apprécie profondément son métier et qui prend un réel plaisir à partager ses connaissances avec ses élèves et à les guider. Lors des observations en 6^{ème} classe, ce qui a particulièrement retenu mon attention - et que j'ai grandement apprécié - c'est l'utilisation de l'humour, un véritable outil qui a favorisé une

complicité au sein de la classe. HF a même fait preuve d'autodérision à certaines occasions. Par exemple, elle a dessiné au tableau pour faciliter la compréhension du lexique et a plaisanté à ce sujet :

P *ich bin nicht bereit, in die Kunstschule zu gehen* ↑ (*traduction : je ne suis pas prêt d'aller aux Beaux-Arts*
↑)

As (*rires*)

P *Ich singe lieber* (*traduction : je préfère chanter*)

La classe a ri alors aux éclats. Cette ambiance détendue n'entrave pas au travail ni à l'apprentissage, bien au contraire ; cela motive davantage. Nous allons à présent aborder un autre aspect de la relation entre l'enseignant et l'apprenant, en nous focalisant sur le prisme de la compréhension et de la dimension protectrice de l'enseignant.

1.2 Une compréhension de chaque individu, un côté protecteur

Lors de ma seconde observation de la 6^{ème} classe de ma collègue, j'ai remarqué que HF manifestait une grande empathie et une compréhension profonde envers ses élèves. Une des élèves est arrivée en classe avec un léger retard, les larmes aux yeux. Naturellement, l'enseignante lui a demandé ce qui n'allait pas, mais la jeune fille a préféré ne pas répondre devant toute la classe. HF a alors apaisé la classe pendant quelques instants, le temps de quitter la salle avec l'élève, et elle m'a demandé de surveiller les autres pendant ce temps. Il s'est avéré que la jeune fille avait appris que son grand-père avait été hospitalisé ; elle était donc très inquiète pour lui. L'écoute attentive de l'enseignante a permis à la jeune fille attristée de retrouver son calme. Ma collègue, en écoutant, en comprenant et en rassurant ainsi, a joué un rôle protecteur envers l'adolescente encore fragile et anxieuse. Dans le contexte de l'école Waldorf, l'écoute et la compréhension des élèves sont des piliers fondamentaux de cette approche pédagogique. Lors de notre entretien après cet incident en classe, elle m'a expliqué que ce rôle attentionné est particulièrement développé en raison de son rôle de mère dans sa vie privée. Cette dimension maternelle contribue également à établir un lien de confiance authentique entre elle et ses élèves :

O Tu as vraiment bien géré la situation avec la petite fille qui pleurait tout à l'heure

P Mes élèves + c'est un peu comme mes enfants + je suis quelqu'un de très empathique et quand on exerce ce métier, il est important de l'être

Un autre exemple illustrant cette année au sein de l'école de l'importance capitale de la compréhension des apprenants se trouve dans ma 9^{ème} classe. Une élève éprouve d'énormes difficultés en français, mais également dans les autres matières. Elle souffre d'un profond manque de confiance en elle, persuadée qu'elle n'atteindra jamais la réussite. Malheureusement, elle a également dû faire face à plusieurs hospitalisations en raison de dépression et d'anxiété sociale. Cependant, j'ai rapidement réussi à instaurer un lien de confiance avec cette élève. À chaque cours, elle entrait avec un sourire, pleine de motivation pour apprendre le français, mais sa faible estime de soi la plongeait rapidement dans la tristesse. Par le biais d'un travail acharné et d'encouragements constants, elle a progressivement gagné en assurance, prenant de plus en plus la parole en classe et assimilant rapidement de nouvelles notions. À plusieurs reprises, elle m'a exprimé sa gratitude pour mon aide et pour mon écoute attentive. Elle a également mentionné que sa motivation pour le français était alimentée par l'ambiance bienveillante en classe et la patience dont je faisais preuve. Il est indéniable que l'intérêt porté à chaque individu et la compréhension profonde ont un impact réel sur l'engagement des élèves, comme en témoigne clairement cette expérience vécue avec cette apprenante.

1.3 Relation avec le cadre familial

Les rôles joués par les parents au sein de l'école sont diversifiés. Cette implication parentale se révèle être l'élément crucial pour une scolarité fructueuse. La confiance instaurée entre les parents et les enseignants favorise la création d'un environnement scolaire épanouissant autour de l'enfant. C'est pourquoi au sein des établissements Steiner-Waldorf, les parents sont encouragés de multiples manières à participer activement, étant considérés comme une composante essentielle de leur structure sociale. En fait, leur participation constitue l'un des fondements, au même titre que les collègues de professeurs. De ce fait, les établissements déploient des efforts considérables dès l'entrée des parents dans l'école, afin de les informer de manière adéquate et de les éclairer tant sur la pédagogie Steiner-Waldorf que sur les aspects pratiques de la vie scolaire et le fonctionnement de l'association qui la soutient. J'ai été surpris de voir l'impact du cadre familial en école Waldorf. Comme mentionné précédemment, il est impératif que tous les projets ou décisions de l'école impliquent les parents. L'engagement des parents demeure essentiel pour la réalisation de projets ou la résolution de problèmes impliquant les élèves. Mon expérience avec HF a clairement illustré que l'implication des élèves est influencée non seulement par leur désir d'apprendre, mais aussi par le soutien familial offert :

HF (...) Nous avons l'avantage dans cette école que les parents apprécient beaucoup le français, et lorsqu'un élève n'a pas de volonté d'apprendre et que tes paroles ne suffisent pas avec l'élève + l'intervention du cadre familial peut-être une vraie solution + c'est pourquoi + si tu as un problème avec un élève + n'hésite pas à en parler tout de suite aux parents + ils se sentent reconnaissant que tu t'intéresses à leur enfant

Au fil de l'année, j'ai rencontré des difficultés avec certains élèves, et lorsque mes conversations avaient un faible impact sur l'élève, j'ai opté pour une communication avec leur famille. Dans la plupart des situations, ces discussions avec les parents ont contribué à encourager l'implication de l'élève en classe. De plus, cela a également mis en évidence une collaboration étroite entre l'enseignant et les parents, formant ainsi une équipe unie dans l'intérêt de l'enfant.

Bien que des efforts considérables soient déployés pour engager l'élève dans le processus d'apprentissage, l'enseignant doit également maintenir sa propre motivation et ne pas laisser transparaître ses difficultés, car cela pourrait perturber l'enthousiasme et la dynamique de la classe.

1.4 L'enseignant, un être humain avant tout ?

Comme précédemment mentionné, ma collègue HF avec ses classes et moi-même avec les miennes avons établi des liens privilégiés avec les apprenants. Cependant, quand il s'agit de classes plus complexes à gérer et manifestant peu d'intérêt pour la matière enseignée, trouver la motivation devient extrêmement ardu. J'ai fait face à ce défi avec ma 8^{ème} classe, malgré avoir investi beaucoup d'efforts pour susciter leur intérêt, je me sentais par moment découragé. À cela s'ajoutaient des problèmes personnels ; bien qu'il ne fasse rien laisser transparaître devant ma classe, en réalité mes soucis s'immisçaient dans ma façon d'enseigner, impactant mon état d'esprit et donnant l'impression que je délaissais cette classe par manque de résilience et de motivation. Heureusement, cette période était éphémère. Cependant, lors du cinquième entretien post-observation, ma collègue, qui m'avait observé durant cette séance, a relevé que mon agacement et mon sentiment de fatalisme étaient perceptibles pendant l'observation. Les élèves ressentaient également que je traversais une période difficile, ce qui nuisait à la dynamique de la classe. Elle a souligné la nécessité de réagir de manière proactive, malgré sa compréhension des difficultés que je traversais à ce moment-là :

O Pendant ce cours que j'ai observé mais durant quelques semaines aussi dans tes cours + on pouvait ressentir ça malheureusement car je remarquais que tu n'étais pas bien ++ Je pense que les élèves ont remarqué cela aussi + Tu ne pouvais pas jouer un rôle non ↑

P Oh ça je ne sais pas faire

O Ben oui + je pense que c'est une qualité de ne pas jouer mais enfin

P Si + jouer un rôle en fiction pour des besoins dans la classe ++ ou pour théâtre ou autre chose + je sais faire + en revanche dans la vraie vie + jouer un rôle + ce n'est pas mon truc parce que j'ai l'impression d'être hypocrite avec moi-même

O Mais je te comprends + Parce qu'être authentique + c'est une vraie qualité.

P Mais pour les élèves c'est compliqué

O Mais moi ce que moi j'ai appris pour moi euh c'est quelquefois il faut se mettre sur un autre niveau ++ On n'est pas à leur niveau + ils ont leurs problèmes + ils vont se révolter + ils vont être insolents + irrespectueux dans leur âge parce qu'ils se révoltent + ils ont des trucs qui essaient et ça sort et ça sort toujours là où ils peuvent euh ils peuvent le montrer + où ils n'ont pas peur de se cacher + tu comprends ↑ Je peux le dire + ils l'ont fait avec toi + et j'ai remarqué que t'avais pas la force de rester sur ton niveau de prof + Comment expliquer en français + ça t'a tiré vers le bas

2. L'enseignant, un catalyseur d'apprentissage

Comme observé dans la première partie de cette analyse, il revêt une grande importance d'établir une relation de confiance entre l'enseignant et les apprenants, afin de garantir des conditions d'enseignement et d'apprentissage optimales, ainsi que de favoriser une véritable coopération. Cependant, pour maintenir cet état de choses, l'enseignant doit également assumer d'autres responsabilités.

2.1 Rôle de co-créateur pour une augmentation de l'autonomie chez l'apprenant

Comme mentionné dans le cadrage théorique et souligné par Kirschner, le fait de travailler ensemble peut permettre d'acquérir cette confiance mutuelle et avoir des objectifs communs. Dans l'environnement éducatif Waldorf, le rôle de l'enseignant consiste à tenter de favoriser les circonstances qui permettent à cette capacité de se réaliser à travers un processus organisé et dans un cadre bienveillant, bien que structuré, et ce depuis les premières étapes de l'éducation, dès la maternelle. Pour les jeunes élèves, cela impliquera le développement de leur indépendance physique ; puis à l'école primaire et au collège, il s'agira de cultiver la connexion entre eux-mêmes et le monde à travers toutes les disciplines, et enfin, au lycée, de s'engager dans une progression vers un objectif personnel et unique pour chaque individu. Ce que j'ai découvert au sein de cette école, c'est de laisser beaucoup de liberté et d'autonomie

aux élèves en classe et pour des projets. Ils sont depuis la maternelle dans ce type de pédagogie habitués à être autonome. Mais lorsqu'on n'est pas issue de la pédagogie Waldorf et qu'on la découvre, cela surprend au démarrage. Lors de notre dernier entretien post-observation, ma collègue a remarqué cela chez moi :

HF (...) Tu es en communication avec les élèves + tu as une relation avec les élèves + tu es bienveillant je trouve + il y a une atmosphère positive les élèves s'expriment dans ton cours et tu ne vas jamais les critiquer ++ Tu laisses l'espace aux élèves pour s'exprimer + voilà + ils ne vont pas avoir peur de faire des fautes ou de proposer quelque chose + c'est un peu l'atmosphère que tu vois comme prof que tu crées dans ton cours et ça j'adore (...) J'ai remarqué que parfois tu as encore un peu besoin de temps pour vraiment appliquer les méthodes Waldorf et que peut être je ne sais pas parce que c'est maintenant mon interprétation + mais que peut être tu as parfois encore des doutes aussi de l'efficacité ++ voilà + et ça + quand j'étais dans ton cours + je pouvais le remarquer des fois

Les élèves de l'école Waldorf sont familiers avec une grande autonomie dans l'étude des diverses matières. De plus, des domaines tels que la couture, les travaux manuels, la menuiserie et le jardinage, par exemple, exigent un sens poussé de l'indépendance et de la discipline. Ils acquièrent ces compétences dès leur plus jeune âge. Ayant moi-même fréquenté et enseigné dans des écoles traditionnelles, j'ai été pris au dépourvu par ces différences significatives. Lors de la préparation de la pièce de théâtre avec ma 9^{ème} classe, j'ai trouvé l'expérience très enrichissante en co-crédant cette pièce. Mes élèves savaient déjà ce qu'il fallait en termes d'organisation, et le fait qu'ils travaillaient en groupe renforçait leur autonomie. Je prodiguais naturellement certaines directives, mais par moment, je pouvais me retirer en constatant un engagement et un effort remarquable, empreints d'une grande efficacité. Dans ce contexte, la philosophie pédagogique de la méthode Waldorf et l'espace laissé à l'autonomie s'avèrent des atouts majeurs dans le processus éducatif et d'apprentissage.

Cependant, en tenant compte des observations de ma collègue, je peux encore nourrir des incertitudes quant à son efficacité. Je me réfère particulièrement à ma 8^{ème} classe, où malgré leur familiarité avec un certain degré d'autonomie, il existe des groupes pour lesquels il est moins approprié de leur accorder une liberté excessive. Ce niveau de flexibilité peut en réalité poser des problèmes. Il peut engendrer des comportements indisciplinés et révéler des lacunes en termes de cadre structuré. Ainsi, bien que je reconnaisse la valeur d'encourager l'autonomie dans le travail, je m'interroge sur la pertinence de le faire lorsque les circonstances ne s'y prêtent pas, et où la discipline peut faire défaut. C'est pourquoi, à certains moments, des doutes peuvent s'installer quant à la viabilité de ce modèle éducatif aux contours parfois excessivement libéraux. Même si la notion d'accorder une certaine autonomie

aux apprenants demeure une approche captivante dans l'enseignement des langues, je vais désormais aborder le rôle d'animateur de l'enseignant.

2.2 Rôle d'animateur

J'ai pu observer diverses initiatives mises en place par HF, qui s'inscrivent particulièrement dans ce rôle, notamment dans le contexte de la 6^{ème} classe. D'une part, le rôle d'animatrice de ma collègue se manifestait dès le début du cours à travers les rituels qu'elle avait instaurés. Pendant deux ou trois minutes avant le début effectif du cours, elle engageait des discussions avec certains élèves. Une fois que tout le monde était installé, elle lançait le rituel de la chanson "bonjour, comment ça va ?" et ensuite en se penchant sur ce qu'ils avaient fait la veille ou durant le week-end. Ce processus contribuait à une transition progressive vers la langue d'enseignement. Ils reprenaient fréquemment les mêmes formules rituelles, ce qui permettait aux apprenants de se remémorer ces expressions à chaque cours. De plus, pour les élèves, cela témoignait de l'intérêt sincère de leur enseignante envers eux en tant qu'individus, au-delà de leur rôle d'apprenants. Le deuxième rituel instauré par HF et ses élèves consistait à revenir sur le point abordé lors de la séance précédente, impliquant la participation d'un ou plusieurs apprenants afin de vérifier la compréhension. La plupart du temps, la gestion des échanges était orchestrée par l'enseignante, y compris la distribution de la parole :

P parfait + alors nous reprenons le poème qui veut commencer à lire ↑ vous êtes bien silencieux aujourd'hui ↑

As (*silence*)

P D + peux-tu lire s'il te plaît ↑

D Oui Madame ↑

Elle aimait bien les réveiller, quand elle sentait qu'ils étaient moins actifs que d'habitude. Enfin, cette remarque est surtout valable pour sa 6^{ème} classe car la 3^{ème} classe était relativement active. Cependant, en fonction de l'activité, les apprenants prenaient la parole plus ou moins spontanément et s'il y avait une quelconque difficulté à s'exprimer, HF invitait tout d'abord l'apprenant à essayer de reformuler – avec un synonyme plus simple par exemple – ou lui donnait des indices à travers la communication non-verbale. De plus, elle félicitait ce dernier d'avoir essayé et l'encourageait à reproduire ce type de production.

En ce qui concerne un autre aspect du rôle d'animateur, le déroulement du cours devait être dynamique afin de mobiliser l'attention des apprenants. Ma collègue essayait de varier les activités et les modalités de travail. Elle travaillait aussi bien la compréhension écrite que l'interaction orale et proposait des activités collectives, en groupe ou en binôme.

Pour chaque activité, elle donnait les consignes et accordait un certain temps pour sa réalisation. Par cette organisation, elle répondait bien aux besoins de ses apprenants.

En complément de ce rôle de co-créateur, animateur, l'enseignant a également un rôle de médiateur qui est souvent oublié. Intéressons-nous maintenant à ce rôle.

2.3 Rôle de médiateur

L'engagement des apprenants et leur désir d'apprendre dépendent en grande partie d'une gestion efficace de la classe pour créer un environnement d'apprentissage optimal. C'est là que le rôle de l'enseignant prend à nouveau toute son importance. La médiation devient alors un autre outil essentiel à maîtriser. Ma collègue a été confrontée en 3^{ème} classe et en 6^{ème} classe à des contextes culturels et religieux variés, parfois éloignés les uns aux autres, qu'elle devait harmoniser et faire coexister. En somme, elle devait établir un équilibre en classe pour que chacun se sente en sécurité et pleinement intégré. Bien que la plupart des élèves soient allemands, elle a dû gérer deux apprenantes ukrainiennes et un apprenant indien en 6^{ème} année, tous arrivés en cours d'année. J'ai moi-même vécu une situation similaire avec une apprenante ukrainienne dans ma 8^{ème} classe.

Dès le début de l'année, ma collègue a mis l'accent sur la politesse et le respect mutuel dans ses directives, et elle a veillé à ce que ces principes soient maintenus lors de l'arrivée des nouveaux élèves. J'ai pu constater lors de mes observations que ces valeurs étaient respectées. Néanmoins, une situation regrettable s'est présentée : les deux élèves ukrainiennes, l'élève congolais ainsi que mon apprenante en 8^{ème} classe se sont un peu retrouvés en marge du groupe. Le problème résidait dans le fait que ces nouveaux arrivants avaient une connaissance très limitée de l'allemand et du français. Ma collègue et moi avons dû communiquer avec eux en anglais. Nous avons expliqué à nos classes respectives qu'il serait bénéfique d'essayer d'aider ces élèves au maximum afin qu'ils puissent s'intégrer pleinement dans notre école. Cependant, il est important de noter que l'enseignant ne peut pas tout gérer dans une telle situation. L'école doit également faire face à ces défis et peut envisager de fournir aux nouveaux élèves des bases en allemand pour prévenir ce genre de problème.

L'enseignant joue également un rôle de médiateur interculturel, agissant en tant que facilitateur de la communication, de l'apprentissage et de l'interaction entre des apprenants de diverses cultures lors de l'acquisition de la langue française. Cette approche a pour objectif de surmonter les barrières culturelles et linguistiques qui pourraient entraver la compréhension et l'intégration des apprenants étrangers au sein d'un environnement francophone. Dans cette

optique, les pratiques artistiques se révèlent particulièrement pertinentes pour les apprenants. Que ce soit à travers le théâtre, que j'ai pu explorer avec ma classe, la littérature ou encore la musique, la médiation agit comme un lien entre la culture des apprenants et la culture étrangère qu'ils sont en train d'appréhender. Ma collègue privilégie davantage l'utilisation de la musique pour établir ce lien. Elle prend plaisir à faire découvrir aux apprenants des œuvres musicales francophones. De plus, son projet artistique avec sa classe de 6ème, basé sur le poème "L'homme qui te ressemble" de Philombe (1977), illustre admirablement l'interculturalité en abordant les continents variés, les cultures différentes et la beauté de la diversité tout en soulignant leur similitude.

Cela nous amène à la dernière analyse de ce travail, en lien avec la célébration de la journée de la francophonie, concernant l'intégration des pratiques artistiques.

Chapitre 11 : L'intégration des pratiques artistiques dans l'enseignement des langues en école Waldorf, une immersion plus riche et authentique ?

Dans cette partie, mon attention sera portée sur la manière dont la réalisation d'un projet culturel : la journée de la Francophonie. Je me suis focalisé particulièrement sur l'exploitation des pratiques artistiques qui peuvent susciter un engagement accru de la part des apprenants. Pour assurer la réussite de ce projet, j'ai également tiré parti des observations de classe effectuées et de la routine de l'école au quotidien. Par conséquent, cette analyse se déplacera entre les méthodes employées pendant la mise en œuvre du projet et celles qui sont utilisées dans le contexte quotidien.

1. L'école Waldorf, un lieu approprié pour ce type de projet ?

1.1 La philosophie de l'école

Tout d'abord, la pédagogie Waldorf met l'accent sur l'importance des arts et de l'expression créative dans l'apprentissage. C'est pourquoi, une journée de la francophonie est l'occasion de mettre en avant les arts et les activités culturelles des pays francophones, tels que la musique, la danse, le théâtre, et même la cuisine. Les élèves peuvent ainsi s'immerger dans les pratiques artistiques de ces cultures et apprendre de manière ludique et engageante. De plus, la pédagogie Waldorf encourage l'approche holistique de l'éducation, en cherchant à développer l'intellect, la créativité, la sensibilité émotionnelle et la conscience sociale des élèves. Une journée de la francophonie offre une opportunité d'explorer ces dimensions, en favorisant la compréhension interculturelle, en suscitant la curiosité pour les langues étrangères et en encourageant la réflexion sur la diversité linguistique et culturelle. En outre, l'école Waldorf promeut également une approche globale de l'apprentissage, en cherchant à lier les différentes matières et à favoriser une compréhension interconnectée du monde. Cela permet ainsi intégrer différents aspects de l'éducation, en impliquant plusieurs matières telles que la langue française, l'histoire, la géographie, la musique et les arts visuels. En résumé, on peut dire que l'école Waldorf offre un cadre privilégié pour la célébration de la francophonie en raison de son engagement envers les arts, sa vision holistique de l'éducation et son désir de promouvoir la diversité culturelle. Une telle journée est l'occasion pour les élèves de vivre une expérience éducative enrichissante, interactive et profondément connectée aux valeurs de leur école.

1.2 Enseignants et élèves : entre incertitudes et enthousiasme

Les élèves et les enseignants peuvent souvent être amenés à vivre des périodes d'incertitude et d'enthousiasme autour d'un projet éducatif ou pédagogique.

- **L'anxiété**

Lorsqu'un nouveau projet est initié, tant les élèves que les enseignants peuvent ressentir des incertitudes. Les élèves peuvent expérimenter de l'anxiété face à la complexité des tâches à accomplir, à l'augmentation du travail à effectuer, ou à des doutes sur leurs capacités à réussir dans le contexte du projet. Ils peuvent également se sentir inquiets face à l'inconnu, en particulier si le projet implique des domaines non familiers pour eux. Comme souligné par Luszczynska (2016), un auteur que j'ai cité dans le cadre théorique, il existe divers facteurs corrélés à l'anxiété linguistique. Lors de la préparation de la pièce de théâtre avec ma 9^{ème} classe, j'ai pu observer deux types de corrélats : personnels et éducatifs. Je me souviens d'une remarque d'une élève de la classe F au commencement du projet, qui avait été approuvée par la classe :

P *ich freue mich auf dieses Projekt mit euch* (*traduction : je me réjouis de ce projet avec vous*)

F *sind Sie sicher* ↑ (*traduction : êtes-vous sûr*)

P *ja wieso* ↑ (*traduction : oui pourquoi* ↑)

F *wir sind schlecht auf Französisch + + wir können nicht reden* (*rires*) (*traduction : nous sommes mauvais en français + nous ne pouvons pas parler* (*rires*))

P *wir sind hier + um zu lernen ihr seid nicht allein und ihr werdet es schaffen* (*traduction : nous sommes ici pour apprendre et vous allez réussir*)

F Sie haben Hoffnung* (*rires*) (*traduction : vous avez de l'espoir*)

P oh ja ↑ (*traduction : oh oui*)

As (*rires*)

L'anxiété se manifeste fortement dans cette situation, ce qui est tout à fait compréhensible en raison de la difficulté inhérente à accomplir une tâche dans une langue étrangère et de l'évaluation négative que les apprenants ont d'eux-mêmes. Le rôle de l'enseignant dans ce contexte est de leur insuffler confiance et de démontrer leur capacité à réussir. Cependant, il est tout à fait naturel que les enseignants eux-mêmes puissent douter de la faisabilité du projet, de sa pertinence pédagogique ou des ressources nécessaires pour le mener à bien. Les contraintes de temps et les préoccupations liées à la mise en œuvre peuvent

également susciter des interrogations. Cette anxiété a également été observée chez mes collègues qui me prêtaient main-forte dans ce projet. Ils nourrissaient de véritables inquiétudes quant à notre capacité à tout organiser en temps voulu. Ils exprimaient ainsi des incertitudes quant à la viabilité du projet. De mon côté, j'ai conservé une confiance certaine, même si des moments de doute m'ont parfois traversé l'esprit. Mes collègues ne me connaissaient que depuis peu, ce qui a également suscité des incertitudes concernant ma personne et les implications de ce projet pédagogique qui devait être en harmonie avec les valeurs de l'école Waldorf.

- **Enthousiasme**

L'enthousiasme se manifeste généralement lorsque les participants commencent à discerner les avantages potentiels du projet. Pour les élèves, cela peut engendrer un regain d'intérêt dès lors qu'ils perçoivent la pertinence et l'impact du projet sur leur processus d'apprentissage. L'idée de contribuer à quelque chose de significatif peut nourrir un enthousiasme grandissant. Dans le contexte de l'école Waldorf, susciter de l'enthousiasme est souvent plus naturel que dans les écoles à pédagogie traditionnelle, car les élèves sont habitués à s'investir dans divers projets dès leur plus jeune âge. Les événements tels que les "Monatsfeier" (les célébrations mensuelles) en sont un exemple concret. Lors de ces festivités qui ont lieu tous les trois mois un samedi matin, chaque classe prépare et présente quelque chose devant l'ensemble de l'école, que ce soit de la musique, des poèmes ou des petites scénettes. Les élèves sont toujours très enthousiastes lors de ces occasions. Quand j'ai exposé le projet à mes différentes classes, j'ai observé que tous étaient enthousiastes à l'idée de participer à une activité, et certains ont même avancé des suggestions que je n'aurais pas imaginées. Par exemple, un élève de la 10ème classe F a proposé l'idée de créer un mini tour de France :

P Avez-vous des idées pour ce projet ↑

F euh Tour de France ↑

P Un tour de France dans l'école ↑ excellente idée + mais pas facile à organiser

As geile Idee (*traduction : excellente idée*)

Am ich werde euch alle besiegen (*rires*) (*traduction : je vais tous vous battre*)

P Tu peux expliquer ton idée ↑

F Auf Französisch ist das so schwierig, + darf ich auf Deutsch erklären ↑ (*traduction : en français c'est trop difficile + puis-je expliquer en allemand*)↑

P oui

F wir mögen das Fahrradfahren in dieser Klasse + und es ist etwas Kulturelles in Frankreich und sehr bekannt + wir können eine Mini-Radtour um die Schule herum machen (*traduction : nous aimons le vélo dans cette classe + et c'est quelque chose de culturel en France et très connu + On peut faire un mini circuit autour de l'école*)

L'enthousiasme suscité par une activité ou une idée chez les apprenants représente un premier signe de leur engagement, et l'enseignant doit déployer tous les efforts nécessaires pour maintenir cette attitude positive.

Nous allons désormais explorer la manière dont les pratiques artistiques sont mises en œuvre dans le contexte de l'école Waldorf et comment elles ont été intégrées dans le projet de la Journée de la Francophonie.

2. La mise en œuvre des pratiques artistiques, associée aux émotions : une approche pédagogique dynamique ?

Dans cette partie, je n'aborderai pas à nouveau le sujet de la pratique théâtrale, qui a été largement discuté dans la première partie de l'analyse. Je vais plutôt focaliser mon attention sur les autres formes d'expressions artistiques employées et sur la manière dont elles sont appliquées.

2.1 La musique comme connexion émotionnelle avec le contenu linguistique

- **La musique comme rituel**

Lors de mes observations des cours de ma collègue dans les classes de troisième et de sixième année, j'ai remarqué qu'un rituel était établi dès le début de chaque cours, consistant à commencer par une chanson. Comme mentionné précédemment dans la troisième partie (8.2.1.1), elle amorçait systématiquement ses cours avec la chanson « Bonjour, comment ça va ? », qui servait de rituel de salutation tant pour la classe de troisième que pour celle de sixième année. Avant de se lancer dans l'activité principale, notamment avec la classe de sixième année, elle sélectionnait une chanson de variété francophone qu'elle appréciait et qui était adaptée au niveau de la classe. En général, les élèves commençaient par lire la chanson avec HF dès leur première découverte, puis la chantaient une ou deux fois et reproduisaient cela durant plusieurs séances. Lors de notre premier entretien post-observation, j'ai interrogé ma collègue sur l'importance de la musique au sein de la pédagogie Waldorf et sur sa perspective quant à l'utilisation de cette méthode :

O depuis que je suis arrivé en école Waldorf + je constate que cette pratique est très utilisée et je le remarque davantage dans tes cours aussi bien euh (*hésitation*) par le rituel du début que par la découverte d'une nouvelle

chanson ++ je t'avoue que je le fais très peu jusqu'à présent par que je chante mal (*rires*) mais j'essaie malgré tout mais euh (*hésitation*) est-ce automatique de le faire aussi régulièrement en école Waldorf ↑

P au démarrage du cours tu vois il est conseillé de faire avec eux une activité rythmique + car souvent les élèves sont un peu fatigués et + il faut les éveiller de nouveau surtout en langues étrangères ++ car parfois ils sortent d'anglais + ils ont directement français ++ euh (*hésitation*)il faut aussi les remettre un peu dans la langue française et je trouve que la musique permet cela ++ de mon côté j'adore chanter et utiliser cette pratique ++ en ce qui te concerne tu ne chantes pas mal et c'est très courageux de le faire malgré que ce ne soit pas ton point fort

O je le fais car je trouve aussi que la musique est un bon moyen pour impliquer l'apprenant dû aux émotions qui se dégagent mais j'aime pas ma voix (*rires*)

Par la suite, j'ai été motivé à exploiter davantage la musique et son élément rythmique, ce que je trouve positif. J'ai pu en faire l'observation lors de la préparation de la journée de la Francophonie, constatant que c'était un moyen efficace pour stimuler la motivation de mes élèves.

- **Intégration de la musique dans un contexte émotionnel et culturel lors de la journée de la Francophonie**

Pour la célébration de la Journée de la Francophonie, il a été convenu de présenter deux chansons en français. Ma classe de 10ème année a exprimé son désir de chanter et de s'occuper de la partie musicale. Les deux chansons sélectionnées étaient "Vois sur ton chemin" des Choristes et "Göttingen" de Barbara. Je vais maintenant expliquer les raisons derrière ces choix. Le choix de la chanson "Göttingen" de Barbara a été suggéré par un parent d'élève. Celui-ci a considéré que ce serait une démarche puissante et émotionnellement significative de faire chanter cette chanson, étant donné que notre école est située à Göttingen. Cette chanson incarne un véritable hymne à l'amitié franco-allemande, célébrant la beauté des deux pays tout en rappelant les épreuves traversées ensemble. Barbara chante avec émotion les paroles touchantes : "Ô faites que jamais ne revienne le temps du sang et de la haine car il y a des gens que j'aime, à Göttingen, à Göttingen." Ce choix m'a semblé extrêmement pertinent pour la Journée de la Francophonie, qui symbolise l'interculturalité, la découverte et l'apprentissage mutuel des cultures. En accord avec les parents et en concertation avec la classe de 10ème année, nous avons validé cette chanson.

En ce qui concerne la deuxième chanson, "Vois sur ton chemin" des Choristes, le choix a été rapidement évident. Nous avons étudié le film "Les Choristes" avec ma classe de 10ème année. Tous les élèves avaient vu le film, mais en version allemande. Lorsque nous l'avons visionné, leur enthousiasme était palpable. Cette chanson emblématique du film a attiré leur attention, et plusieurs élèves se sont laissés emporter par la mélodie. Après avoir

distribué les paroles de la chanson en classe et l'avoir chantée collectivement, une élève s'est démarquée par sa voix exceptionnelle, et d'autres ont également montré de belles aptitudes vocales. J'ai donc proposé à la classe de chanter cette chanson lors de la Journée de la Francophonie. J'ai expliqué que j'aimerais que l'élève J chante en solo et que les autres fassent le chœur. J. a exprimé quelques appréhensions, car elle manquait de confiance en elle pour s'exprimer en français. Cependant, elle a été touchée par la responsabilité que je lui ai confiée, et ses camarades l'ont également encouragée. À partir de cette décision concernant les chansons, HF, qui possède de bonnes compétences vocales et a suivi des cours de chant, a pris en charge la préparation des élèves avec l'assistance d'un autre enseignant de musique. De plus, étant belge, HF a pu les guider dans la prononciation.

Lors de la représentation, la première chanson interprétée était "Göttingen". Notre salle, pouvant accueillir jusqu'à 400 personnes, était comble. Les élèves étaient quelque peu anxieux, mais ils ont parfaitement maîtrisé la chanson. J'étais extrêmement fier de mes élèves, et certains parents étaient émus en voyant leurs enfants sur scène, en train de chanter une magnifique chanson dans une langue étrangère. La seconde chanson m'inquiétait davantage, car mon élève J. avait un solo à interpréter, et je souhaitais que tout se passe bien pour elle. Peu de temps avant, J. est venue me voir, anxieuse et en larmes sous la pression qu'elle ressentait. Je l'ai rassurée en lui exprimant ma totale confiance en elle. J'ai souligné que même si tout n'est pas parfait, l'essentiel était qu'elle ait essayé, et ses camarades la soutiendraient en chantant avec elle. La chanson a ensuite été interprétée brillamment par J. et par toute la classe, comme prévu, grâce au travail préparatoire de HF et du professeur de musique, ainsi qu'au courage de J. qui s'est lancée dans cette aventure malgré ses craintes d'échec. Je dois admettre que j'avais les larmes aux yeux, car cette chanson évoque de fortes émotions, mais quand elle est chantée par toute la classe, c'est simplement magnifique. En conclusion, après avoir vécu cette expérience en tant qu'enseignant et apprenant de langues étrangères, je considère la musique comme un outil puissant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues et un réel moyen d'investir ses élèves.

2.2 La lecture et le dessin, des outils pour le développement de l'imaginaire pour l'apprenant

En pédagogie Waldorf, l'approche éducative se base sur le développement holistique de l'individu, en prenant en compte les dimensions intellectuelles, émotionnelles et artistiques. La lecture et le dessin sont deux outils très utilisés dans cette approche pour favoriser le développement de l'imaginaire chez les apprenants en classe de langue.

- **La lecture et le dessin, un duo efficace dans l'apprentissage des langues ?**

Selon la pédagogie Waldorf, la lecture est considérée comme bien plus qu'une simple transmission d'informations. Les enseignants choisissent des textes qui stimulent l'imagination des élèves, les amenant à visualiser les scènes, à s'immerger dans les histoires et à développer leur propre interprétation. Cela renforce leur capacité à créer des images mentales, à explorer différents points de vue et à élargir leur compréhension du monde. L'imaginaire est ainsi nourri et les apprenants sont encouragés à penser de manière créative et symbolique. Lors de l'observation de la 3^{ème} classe, j'ai demandé à ma collègue pourquoi elle avait choisi *l'histoire de la petite poule rouge* pour son projet d'ombres chinoises :

HF : Les élèves de cette classe ont un grand enthousiasme pour les animaux, + et cette histoire inclut de nombreuses références à des animaux qui collaborent les uns avec les autres. ++ D'une part je sélectionne un sujet familier pour eux en mettant en scène des animaux + et d'autre part il y a un message sous-jacent qui traite de la coopération ++ un thème qui sera également mis en avant lors de la concrétisation du projet tu comprends
↑

HF m'a également prodigué un conseil utile lors de la lecture d'un texte à ma classe. Il consiste à lire le texte phrase par phrase, à un rythme relativement lent, tout en accompagnant la lecture de gestes pour éclairer la signification de certains termes potentiellement plus complexes. Tout au long de cette lecture, les élèves seront invités à dessiner leur interprétation visuelle de ce qu'ils comprennent, ce qui stimulera en parallèle leur imagination. À la fin de cette lecture, ces dessins se révéleront être des outils précieux pour la compréhension du texte lorsque je leur distribuerai celui-ci. Dans ma 8^{ème} classe, j'ai pu constater que ce type d'activité était particulièrement efficace. Pour cette expérience, j'avais choisi une histoire mettant en scène un garçon vivant avec sa famille dans une grande pauvreté, au cœur d'un environnement désertique. Grâce à l'approche consistant à dessiner les mots-clés entendus, les apprenants ont pu appréhender l'histoire de manière globale.

- **Le choix des contes pour enfants lors de la journée de la Francophonie**

Comme mentionné dans la partie 3 de ce travail (8.4.6), ma collègue a choisi quatre livres pour les petites classes à conter lors de la journée de la Francophonie :

- *Le taureau bleu* de Céline Murcier
- *Le garçon aux grandes oreilles* de Mohamed Bahi
- *Ti-Jean et le cheval blanc* de Charles Quinel
- *L'histoire des trois amis* de Ousmane Diarra

Ma collègue, originaire du Canada, a souhaité apporter de la diversité dans les lectures afin de mettre en avant les diverses cultures présentes au sein de la francophonie. Ces quatre ouvrages proviennent d'auteurs francophones aux origines variées : Céline Murcier représente la France, en particulier la Bretagne, Mohamed Babi vient du Maroc, Charles Quinel est Canadien et Ousmane Diarra vient du Mali. Ces ouvrages offrent une opportunité ludique pour explorer des paysages très contrastés et observer des cultures distinctes qui partagent la langue française. Cette sélection a été orientée vers le thème animalier pour trois des quatre livres, car il s'agit d'un sujet qui passionne les enfants et dont ils possèdent généralement une bonne connaissance des noms d'animaux. De plus, les thèmes de la collaboration et de l'assistance sont prédominants, tout comme la question de la différence, notamment dans le livre de Babi. Ces valeurs, telles que la solidarité et la tolérance, sont des piliers importants de notre école, ce qui rend ce choix d'autant plus pertinent. En inculquant ces valeurs dès le plus jeune âge, nous contribuons à leur développement personnel de manière significative.

Lors de la célébration de la Journée de la Francophonie, nous avons mis en place une vaste tente, à proximité de laquelle un petit feu avait été allumé. À l'intérieur de la tente, quelques photos représentatives de la Francophonie avaient été accrochées, et nous avons ajouté quelques peluches d'animaux, en accord avec le thème sur les animaux. Cette activité a impliqué cinq classes, précisément les cinq premières classes composées des plus jeunes élèves. Une seule classe à la fois pouvait entrer dans la tente, ce qui signifie que les classes se sont succédé afin de participer à une séance de contes. Chaque classe avait la liberté de choisir l'histoire qu'elle souhaitait entendre. J'ai eu l'opportunité de croiser des élèves de ma deuxième classe, et par la suite, ils m'ont raconté l'histoire en allemand en utilisant quelques mots de français et en mimant certains animaux. Les jeunes apprenants ont manifesté une grande joie à l'égard de cette activité.

Abordons maintenant une forme artistique distincte employée au sein des écoles Waldorf, mais qui est moins fréquemment observée dans l'enseignement public traditionnel : la gastronomie. Bien que ce sujet soit abordé dans tous les établissements scolaires, il n'est pas toujours mis en pratique. Cependant, au sein des écoles Waldorf, on trouve non seulement une dimension théorique, mais aussi une mise en application concrète. Cet aspect est également valable pour les cours de langues.

2.3 La gastronomie : une immersion culturelle authentique

La gastronomie est profondément intégrée à la méthodologie de l'éducation Waldorf. L'école est dotée d'une cuisine dédiée aux apprenants, ainsi que pour les enseignants qui en

ont besoin pour leurs cours. De plus, il y a une rotation des classes entre la 7^{ème} et la 9^{ème} année pour soutenir le service de restauration scolaire. Chaque semaine, environ 4 à 5 élèves participent à la préparation des repas et au nettoyage. Cette expérience leur inculque l'autonomie et les valeurs de coopération. Maintenant, concentrons-nous sur l'utilisation de la gastronomie dans le contexte des cours de langues et lors du projet de la journée de la Francophonie.

- **L'exploitation de la culture culinaire en langue cible pour l'enrichissement de l'apprentissage**

Au cours de ma deuxième année de Master pour le module *Approche discursive de l'interculturel*, j'ai d'abord questionné certaines de mes classes au sujet de leur perception de la France, sans les inciter à réfléchir, pour obtenir spontanément ce qui leur venait à l'esprit. J'ai remarqué que trois des cinq mots mentionnés étaient liés à la nourriture : crêpes, baguette et fromage. Cela met en évidence l'importance de ce thème, car il ouvre des possibilités d'activités stimulantes pour les apprenants. Cependant, la problématique résidait dans le fait que bien que j'aie l'habitude de travailler sur le sujet de la gastronomie et des recettes de cuisine, les apprenants manquaient de motivation car il n'y avait pas d'activités pratiques associées. Lorsque j'ai abordé ce thème avec ma classe de 8^{ème} année, ils m'ont demandé s'il serait possible, à la fin de cette unité sur la gastronomie, de réaliser par exemple des crêpes ensemble. Je leur ai répondu que je n'en étais pas encore certain car je pensais que cela ne serait peut-être pas réalisable. J'ai ensuite eu une discussion avec HF, qui m'a dit que c'était tout à fait envisageable, ce qui m'a surpris mais aussi rassuré. HF m'a ensuite expliqué comment elle avait procédé :

P j'avais dans l'idée de faire une tarte aux légumes avec la 6^{ème} classe + et j'avais deux groupes ++ Nous avons préparé une liste en français des ingrédients que nous avons besoin++ et ensuite avec chaque groupe + nous sommes allés faire des courses à côté + et chacun devait chercher quelque chose dans le magasin + puis nous avons ensuite préparé la tarte aux légumes ++ chacun avait une tâche à accomplir + cela a super bien marché

O mais tu pouvais aller faire les courses avec la classe, cela ne pose pas de problème ↑

P en petit groupe pas du tout et au contraire cela les investit ++ après (*hésitation*) faut avoir une classe plutôt calme malgré tout ++ tu ne peux peut-être pas faire cela avec toutes les classes

Peu de temps après, j'ai décidé de mettre en pratique cette approche avec ma classe de 8^{ème} année. Cette décision faisait suite à nos travaux sur le vocabulaire de la gastronomie ainsi que sur diverses recettes en français. Nous avons choisi de réaliser des crêpes en suivant la démarche suggérée par HF. Cela a impliqué d'effectuer les achats nécessaires, de préparer la pâte et enfin de confectionner les crêpes. Ce qui se révèle captivant dans cette expérience,

c'est que même les élèves qui n'avaient pas particulièrement d'attrait pour le français ont été impliqués. Ils ont tenté de comprendre les instructions en français et ont fait preuve d'une grande précision et de responsabilité dans leurs actions.

- **Le café gastronomique francophone, un investissement et des responsabilités**

Cette idée du café gastronomique francophone m'est venue au mois de novembre avant même naturellement que le projet soit validé à l'école. Au mois d'octobre, pour une fête à l'école, une classe avait fait un café viennois avec des spécialités germanophones et j'ai trouvé vraiment l'idée excellente. L'organisation a demandé du travail. J'ai été aidé du professeur de classe afin de suivre la bonne gestion de cette activité. La classe soit 32 élèves s'est répartie le travail. Les différentes tâches étaient :

- Préparation de crêpes et de gaufres, stand
- Aller chercher les pains au chocolat et croissants à la boulangerie (ceux-ci n'ont pas été fait par nos soins)
- Gestion de la machine à café et des boissons
- Gestion de la caisse
- Préparation de la poutine (plat canadien)
- Accueil des clients (parents, enfants, professeurs)
- Service à table ou à emporter
- Logistique

Dans cette activité, les apprenants ont eu un véritable rôle d'acteur social, non en simulant mais en faisant véritablement l'action. Cela leur a donné différentes responsabilités et cela m'a permis aussi de voir si je pouvais leur faire confiance dans ce type de projet car ce n'est pas un jeu, ils ont réellement travaillé mais ils l'ont fait en s'amusant, en ayant le sourire. De plus, ils sont tous arrivés habillés très chic comme dans un café ou au restaurant. Les élèves qui se sont occupés de la logistique, ont très bien organisé l'espace en ajoutant de la déco, on se croyait vraiment dans un café. Les apprenants qui s'occupaient de la caisse, ont très bien rempli leurs rôles. Ce qui ont récolté à la fin de la journée, était pour la caisse de classe pour leur permettre de faire un voyage l'année prochaine. Chaque classe a une caisse lors des différentes manifestations organisées. En outre, cette activité gastronomique a encouragé la collaboration, que ce soit en travaillant en équipe pour suivre une recette ou en partageant des plats avec les autres. Cela a favorisé l'apprentissage interactif et le renforcement des

compétences de communication. Cela a été un excellent moyen d'explorer la culture des pays francophones à travers leur gastronomie. En préparant des plats traditionnels, les apprenants peuvent non seulement découvrir de nouvelles saveurs, mais aussi en apprendre davantage sur l'histoire et les coutumes des pays dont ils étudient la langue. Et pour conclure, la 8^{ème} classe n'est pas forcément une classe facile mais à travers leur investissement et leur travail, j'ai eu beaucoup de fierté de pouvoir conduire ce projet de café francophone avec eux et m'a démontré malgré les difficultés qu'il y a des moyens de faire apprécier la langue française même lorsque les apprenants sont relativement désintéressés de celle-ci. Les élèves se sont sentis fiers de ce qu'ils ont réalisé, très heureux du travail du groupe-classe et un sentiment d'autonomie les a parcouru.

Après avoir analysé la mise en œuvre et l'impact des pratiques artistiques chez les apprenants ainsi que les émotions provoquées au sein des cours quotidiens ainsi que dans la conception d'événements tels que la journée de la Francophonie, il est désormais opportun d'évaluer les résultats de cette journée.

3. Le bilan de la journée de la Francophonie

3.1 Le retour des élèves et des parents

En ce qui concerne le recueil des avis des élèves et des parents concernant cette journée, cela s'est réalisé de deux manières distinctes : d'une part, à la fin de la journée, j'ai eu l'occasion d'échanger avec les parents d'élèves et les apprenants, et d'autre part, un questionnaire comme précédemment mentionné dans la section 3. Ce questionnaire était spécifiquement conçu pour ma classe qui a interprété la pièce de théâtre, et il incluait également diverses questions portant sur l'organisation, le déroulement et les émotions ressenties par les élèves (voir Annexe 1). En ce qui concerne les entretiens avec les parents et les apprenants, dans l'ensemble, les évaluations ont été très positives. J'ai relevé différentes observations, et voici les points importants qui en résultent :

- Les parents étaient très satisfaits de cette journée francophone qui permet de découvrir davantage l'aspect culturel des pays représentant cette aire francophone mais également à travers cette journée, d'avoir pu mettre des ingrédients de la pédagogie Waldorf notamment à travers les différentes activités culturelles et artistiques.

- Les parents se sont montrés extrêmement satisfaits de cette journée francophone, qui a permis non seulement de plonger plus profondément dans la dimension culturelle des pays représentant la francophonie, mais aussi d'incorporer des éléments de la pédagogie Waldorf à travers diverses activités culturelles et artistiques.
- L'effort constant et le courage dont j'ai fait preuve pour orchestrer cette journée ont été remarqués. Cette initiative a constitué une première d'importance au sein de l'école.
- L'engagement des apprenants a été relevé par les parents d'élèves.
- Une intention claire est exprimée quant à la tenue d'une nouvelle édition l'année prochaine.
- Toutefois, les parents et les élèves émettent le souhait d'une planification précoce et moins stressante pour les apprenants, ainsi que d'une durée accrue pour la journée, jugeant le laps de temps actuel trop court. Ils soulèvent aussi la possibilité d'intégrer davantage d'activités, une piste de réflexion.
- Quelques parents ont offert leur collaboration potentielle pour l'année prochaine, prêts à contribuer à diverses activités si nécessaire.

Passons maintenant au questionnaire pour mes apprenants. Celui-ci avait un double objectif. Il visait à évaluer leur intérêt pour la pièce de théâtre, ainsi que leur réflexion globale sur sa présentation à l'école et les émotions qu'ils ont éprouvées tout au long de la préparation, de l'organisation et de la représentation. Il combinait un format structuré comprenant des options à cocher pour chaque question, ainsi qu'un format non structuré incluant des questions ouvertes sans suggestions de réponses. Les questionnaires étaient disponibles sous forme papier. Distribués le 23 mars, j'ai reçu 12 questionnaires remplis le 27 mars, provenant de 12 apprenants de ma classe de 9^{ème} année. Voici les observations à la suite de ce questionnaire et d'une discussion avec les apprenants de la 9^{ème} classe :

- Au commencement du projet, 10 élèves sur 12 exprimaient des réserves quant à la réussite de la pièce de théâtre, par crainte de ne pas être à la hauteur en termes de maîtrise de la langue française ;
- Deux élèves, soit un petit nombre, n'avaient jamais participé à une pièce de théâtre auparavant. Ce chiffre relativement bas s'explique par l'importance accordée au théâtre dans l'éducation Waldorf, où les élèves sont initiés dès leur plus jeune âge.

Ces deux apprenants, novices en la matière, provenaient initialement d'une école publique ;

- 11 élèves sur 12 ont éprouvé un grand plaisir à réaliser cette pièce et estiment avoir amélioré leur maîtrise de la langue française, en particulier leur prononciation ;
- L'ensemble des élèves aurait souhaité disposer de davantage de temps pour les préparatifs et exprime le désir d'une nouvelle édition de la Journée de la Francophonie incluant une nouvelle pièce de théâtre. La totalité de la classe a également apprécié le thème de la pièce de théâtre ;
- 9 élèves sur 12 ont apprécié jouer cette pièce de théâtre avec leurs camarades de classes et se sentaient rassurés de cette manière ;
- 10 élèves de la classe ont trouvé malgré tout cette activité très difficile mais enrichissante

3.2 Le retour des enseignants

L'avis de mes collègues a également revêtu une grande importance pour moi, d'autant plus que certains d'entre eux n'étaient pas totalement convaincus par ce projet au départ, bien qu'il ait été validé. Le questionnaire proposait un format non structuré, comprenant des questions ouvertes sans propositions de réponses. Les questionnaires étaient disponibles au format papier et ont été distribués le 23 mars. J'ai reçu 23 questionnaires remplis le 30 mars. Voici les observations découlant de ce questionnaire complété par mes collègues :

- Uniquement les enseignants de français avaient déjà participé à une journée de la Francophonie, mais ils n'ont jamais été responsables de l'organisation ;
- Dix-huit enseignants ont perçu cette journée comme particulièrement enrichissante et en adéquation avec les valeurs de l'école, ainsi qu'avec la pédagogie Waldorf qui met en avant les pratiques artistiques ;
- Quinze enseignants auraient préféré une planification encore plus précoce, considérant que la validation du projet en décembre était relativement tardive et potentiellement problématique pour certains collègues sur le plan organisationnel ;

- L'ensemble des enseignants a apprécié le succès du projet et l'implication des apprenants, tout en appréciant l'ambiance détendue qui régnait tout au long de cette journée ;
- Ils ont souligné ma persévérance pour mener ce projet à terme et mon courage d'entreprendre une telle initiative lors de ma première année à l'école.

3.3 Mon bilan personnel

L'idée de cette journée m'est venue, comme précédemment mentionné lors de l'analyse des besoins en français au sein de l'école. Je suis une personne active, et lorsque l'idée d'un projet mûrit dans mon esprit, je m'engage pleinement pour le mener à bien. Lorsque j'ai présenté ce projet, les parents et les élèves ont accueilli l'idée avec enthousiasme, mais les élèves étaient toutefois anxieux quant aux activités en français en raison d'un manque de confiance. Certains de mes élèves avaient des réserves, et cela me peinait. Cependant, après avoir obtenu l'approbation des différentes instances de l'école, j'ai relevé ce défi. Plusieurs éléments m'ont marqué au cours de cette aventure. D'une part, la construction progressive d'une relation de confiance entre les apprenants et moi-même. Ils ont placé leur confiance en moi, et j'ai eu confiance en eux pour le succès de cette journée. Nous avons formé une véritable équipe, travaillant ensemble pour atteindre un objectif commun. En observant leur implication dans les diverses activités, j'ai ressenti une grande fierté envers mes apprenants. C'est précisément ce genre d'émotion qui me motive dans ma profession, et qui me rappelle pourquoi j'exerce ce métier. Un deuxième aspect qui m'a frappé est l'engagement des apprenants. Peu importe leur âge, ils ont toujours donné le meilleur d'eux-mêmes. Enfin, la troisième chose notable est l'utilisation des pratiques artistiques et les émotions qu'elles suscitent au sein de ce type de journée, en accord avec la pédagogie de l'école. Ce projet a également contribué à améliorer mon quotidien en tant qu'enseignant en me permettant d'approfondir certains aspects et de mieux connaître mes différentes classes. L'organisation de cette journée a aussi été un instrument enrichissant pour la rédaction de ce travail, grâce aux diverses expériences que j'ai acquises sur le terrain.

Conclusion

En terminant ce travail sur le thème passionnant des pratiques artistiques intégrées à la pédagogie Waldorf, et de leur mise en pratique et de leur influence sur l'implication des apprenants tout au long du processus d'enseignement et d'apprentissage en classe de langues, il était primordial pour moi de souligner l'étendue des perspectives qu'elle ouvre dans le domaine de l'éducation. Au cours de notre analyse à travers les diverses facettes de cette approche pédagogique, nous avons clairement constaté que l'intégration des pratiques artistiques dépasse largement le cadre d'une simple méthode d'enseignement. Elle reflète une perspective holistique qui va au-delà des frontières conventionnelles de l'apprentissage linguistique. En réalité, elle offre une expérience éducative où les élèves ne sont pas de simples réceptacles de connaissances linguistiques, mais des participants actifs dans un processus créatif et fortement investi émotionnellement. Cela m'a été évident dans le cadre de ma routine quotidienne, mais plus spécifiquement durant notre initiative liée à la Journée de la Francophonie. Cette activité a combiné des éléments de créativité, d'émotion, d'implication, et a engendré une véritable connexion entre les apprenants et moi-même.

Nous avons étudié comment ces pratiques artistiques, en mettant en avant principalement le théâtre mais également la musique, la lecture et les arts visuels, jouent le rôle de déclencheurs pour stimuler l'engagement des apprenants. En sollicitant leur créativité et leur expression individuelle, ces méthodes suscitent un enthousiasme et une participation profonds, entraînant ainsi une meilleure compréhension et une mémorisation renforcée des connaissances linguistiques et culturelles. La dimension émotionnelle inhérente à ces pratiques ne peut être sous-estimée. Nous avons constaté comment les élèves se connectent émotionnellement avec le contenu linguistique à travers l'art, créant ainsi des souvenirs durables et des expériences significatives. Cette connexion émotionnelle favorise également un environnement d'apprentissage positif, où les apprenants se sentent valorisés et en confiance pour explorer et s'exprimer dans la langue cible.

De plus, nous avons mis en lumière le rôle essentiel de l'enseignant dans la mise en œuvre réussie de ces pratiques artistiques. L'enseignant devient un guide, un facilitateur et une source d'inspiration pour les élèves. Sa capacité à encourager la créativité, à fournir des orientations et à maintenir un espace d'apprentissage inclusif est fondamentale pour que les pratiques artistiques s'intègrent harmonieusement dans l'enseignement des langues.

Tous ces éléments ont été clairement présents lors de la célébration de la Journée de la Francophonie. À travers cet événement, l'école a pu trouver une nouvelle perspective de la langue française qui répondait d'une certaine manière à ses besoins. Cette initiative a également suscité un engagement plus prononcé de la part des apprenants en les impliquant dans un projet, renforçant ainsi leur confiance en eux et leur croyance en leur potentiel. Quelle que soit l'issue, leur volonté d'essayer et leur investissement ont engendré un sentiment de fierté au sein de moi en tant qu'enseignant.

L'observation en classe et les entretiens ont offert une perspective distanciée sur ma propre pratique d'enseignement. Ces observations m'ont également permis de vivre une séance de cours de langue à la fois en tant qu'observateur externe et en tant qu'acteur au sein de l'environnement scolaire global. En outre, les entretiens avec HF ont révélé des émotions et des perceptions concernant l'enseignement linguistique et l'enseignement en général, ce qui a enrichi mon ensemble de compétences en tant qu'enseignant. Toutefois, je tiens également à reconnaître le soutien inestimable qu'elle m'a apporté pour m'adapter à cette pédagogie alternative, un ajustement qui fut initialement difficile pour moi en tant qu'habitué du système public plus traditionnel, et pour m'aider à la découvrir et à l'intégrer au fil des jours.

Ce mémoire offre également une occasion de sensibiliser davantage à cette approche pédagogique, qui demeure moins répandue en France qu'en Allemagne où les écoles Waldorf sont plus nombreuses. Il se pourrait que l'ouverture à ce type d'alternative ne soit pas encore pleinement réalisée. Si je devais entreprendre à nouveau cette recherche, je m'efforcerais de collaborer avec d'autres enseignants et élèves dans un contexte similaire, peut-être en France ou dans un autre pays, afin d'observer si la pédagogie Waldorf est gérée de manière similaire et de comparer l'enseignement ainsi que l'engagement des apprenants.

Références

- Aden, J. (2014). Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues. *E-CRINI*, 6 (Actes du colloque *Langues en mouvement : didactique des langues et pratiques artistiques*, 6 et 7 septembre 2012). Disponible sur <http://www.crimi.univ-nantes.fr>
- Azevedo, R., & Aleven, V. (2013). International Handbook of Metacognition and Learning Technologies. Dans *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5546-3>
- Bablon, F. (2004). *Enseigner une langue vivante étrangère à l'école*. Hachette.
- Bachelard, G. (1957). *La poétique de l'espace*. Presses universitaires de France.
- Bencivelli, S. (2009). *Pourquoi aime-t-on la musique ? Oreille, émotion, évolution*. Belin
- Bencivelli, S. (2009). Pourquoi aime-t-on la musique? Oreille, émotion, évolution. Belin: Collection Pour La Science
- Berg, M. (2008). Apprendre l'allemand en chantant! *Les Langues Modernes*, 102(4), 31–38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3362099>
- Borgé, N. (2018). Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère. *Cahiers De L'ACEDLE*, 15–3. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3365>
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe, *Aile*, 16. <https://doi.org/10.4000/aile.801>
- Cocton, M. (2015). L'improvisation : une invitation à voyager en classe de FLE. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 8. <https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i8.3141>
- Collectif Chronique Sociale. (1996). *Médiation éducative et éducabilité cognitive*. Chronique sociale.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Conseil de la Coopération Culturelle Comité de l'Éducation & Division des Langues Vivantes
Strasbourg. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA56936732>
- Costes, d. (1991). Le fictionnel ordinaire des discours d'apprenants. Dans *Interaction en langue étrangère*. Université de Provence.
- Denis, D. (1994). Catherine Kerbrat-Orecchioni, Les interactions verbales, tome II, Paris, A. Colin, 1992. *L'Information Grammaticale*, 60(1), 54–55.
https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1994_num_60_1_3132_t1_0054_0000_2
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. Dans *Motivation, language, identity and the L2 self*, 9 - 42. Récupéré du site : <http://doi.org/9786611973452>
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2005). Individual differences in L2 learning. Dans *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124-129.
<https://doi.org/10.1037/h0030377>
- Fédération pédagogie Steiner-Waldorf. (2022). Travailler les soft skills à l'école. *Fédération pédagogie Steiner-Waldorf*. <https://pedagogie-waldorf.fr/2022/08/29/travailler-les-soft-skills-a-lecole/>
- Forray, P. (1993). Alain (1868-1951). *Perspectives : Revue Trimestrielle D'éducation Comparée*, 23.
- Galisson, R. (1991). De la langue à la culture par les mots. In *CLE International eBooks*.
<http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA26181243>
- Hmelo-Silver, C. E., & Barrows, H. S. (2008). Facilitating collaborative knowledge building. *Cognition and Instruction*, 26(1), 48–94. <https://doi.org/10.1080/07370000701798495>

Kalińska-Łuszczynska, S. (2016). Corrélat de l'anxiété langagière. *Romanica Cracoviensia*, 75–96. <https://doi.org/10.4467/20843917rc.16.008.5929>

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2018). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86

Kordoni, A., & Wehbe, M. (2019). Méthodologie de l'apprentissage des langues : vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique. *Méthodal*, 3.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press Inc.

Mallet, C. (2013). Geste de la langue et corps du sujet - Une approche humaniste centrée sur le corps en didactique des langues. Dans *L'intime et l'apprendre la question des langues vivantes* (pp. 81-134). Peter Lang.

Manguel, A. (1998). *Une histoire de la lecture*.
https://openlibrary.org/books/OL9890538M/Une_Histoire_de_la_lecture

Mccrea, P. (2019). *Learning : What is it, and how might we catalyse it ?* Ambition Institute.
<https://www.ambition.org.uk/research-and-insight/learning-what-is-it/>

McNeil, F. (2009). *Learning with the brain in mind*. Los Angeles London: SAGE.
Bouanchaud, C (2017, 19 décembre). Le « blackface », une pratique raciste encore présentée comme humoristique en France. *Le Monde.fr*.
https://www.lemonde.fr/societe/article/2017/12/18/le-blackface-une-pratique-raciste-encore-presentee-comme-humoristique-en-france_5231575_3224.html

Molinié, M. (2009). *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Belles Lettres Diffusion Distribution.

Muller, C. (2018). *Agir Professoral*. Paris : CNED

- Pauzet, A. (2003). En route pour les « i.l.e.s. » : De l'utilisation des images picturales en classe de français langue étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n^o<sup>132), 491-510. <https://doi.org/10.3917/ela.132.0491>
- Pédagogie Steiner : principes et outils. (2022, 7 avril). *Bien Enseigner*.
<https://www.bienenseigner.com/pedagogie-steiner/>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259–282). Springer Science + Business Media.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- Perregaux, C. (2009). Livres bilingues et altérité. Nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit. *Figurationen*, 10(1–2), 127–140.
<https://doi.org/10.7788/figurationen.2009.10.12.127>
- Perrenoud, P. (1993). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation. *Revue Française De Pédagogie*, 102(1), 37–64.
- Perrenoud, P. (1994). La formation des enseignants : entre théorie et pratique. Dans *L'Harmattan eBooks*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA23791623>
- Philombé, R. (1977). *Petites gouttes de chant pour créer l'homme*. Chronique sociale.
- Piccardo, E. (2013). Evolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions. Dans *Lidil L'Emotion et l'Apprentissage des Langues*, 48 (LIDILEM). Grenoble : Ellug.
- Puozzo Capron, I. & Perrin, N. (2014). La créativité et l'apprentissage des langues, des mathématiques et du sport. Entretien de Joelle Aden, Odette Bassis et Marie-Cécile Crance. *L'Éducateur*.
- Puozzo, C., & Piccardo, E. (2013). L'émotion et l'apprentissage des langues. *Lidil*, 48.
<https://doi.org/10.4000/lidil.3305>
- Remaud, D, (2022). Ingénierie de la formation et gestion de projets. CNED

- Riquois, E. (2017). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 37 N°1. <https://doi.org/10.4000/apliut.5829>
- Rudis, C. (s. d.). *La théorie de l'input : le rôle fondamental de la compréhension dans l'acquisition d'une langue étrangère* | Site des langues vivantes. <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/interlangues/la-theorie-de-linput-le-role-fondamental-de-la-comprehension-dans-lacquisition-dune-langue>
- Steiner, R. (1995). *The spirit of the Waldorf school*. New York: Anthroposophic Press.
(citation traduit en francais par mes propres moyens)
- Terrassier, J.-C. (2010). *L'enseignant efficace*. Hachette.
- Vorger, C. (2015). Anne Godard (dir.), La littérature dans l'enseignement du FLE. *Lidil*. <https://doi.org/10.4000/lidil.3900>
- Wang, J., Chen, N. S., & Yang, Y. F. (2021). Using Co-Creation Pedagogy to Enhance the Effectiveness of Educational Technology. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-17.

Table des annexes

Annexe 1 - Questionnaires concernant la journée de la Francophonie à l'attention de mes collègues enseignant(e)s et l'atelier théâtre à l'attention de ma 9ème classe	100
Annexe 2 - Tableaux récapitulatifs des observations réalisées.....	102
Annexe 3 - Tableaux récapitulatifs des entretiens réalisés.....	106
Annexe 4 - Grille de transcription.....	109
Annexe 5- Transcription d'extraits des enregistrements d'observations de classe	111
Annexe 6 - Transcription d'extraits des enregistrements d'entretien.....	117

Annexe 1 - Questionnaires concernant la journée de la Francophonie à l'attention de mes collègues enseignant(e)s et l'atelier théâtre à l'attention de ma 9ème classe

Fragebogen zum Tag der Frankophonie

1/ Haben Sie schon einmal am Tag der Frankophonie teilgenommen?

2/ Was hat Ihnen am besten gefallen?

3/ Was hat Ihnen ggf. am wenigsten gefallen?

4/ War der Zeitplan für Sie praktisch?

5/ Würden Sie sich wünschen, dass der Tag der Frankophonie im nächsten Jahr an der Schule wiederholt wird?

6/ Welche möglichen Verbesserungen würden Sie gerne vornehmen ?

Fragebogen zur Zufriedenheit mit dem Theaterprojekt

1/ Haben Sie schon einmal Theater gespielt?

2/ Hatten Sie Zweifel oder Befürchtungen, bevor Sie an diesem Workshop teilgenommen haben? Wenn ja, warum?

3/ In Bezug auf die Theaterworkshops würden Sie sagen, dass :

- dass er Ihnen nichts gebracht hat
- dass er Ihnen eine gute Zeit beschert, hat
- dass er Sie unterhalten hat
- Dass es Sie entspannt, hat
- Dass er Sie gestresst hat
- Andere Antwort

4/ Hat es Ihnen Spaß gemacht, an diesem Projekt teilzunehmen?

- Ja
- Nein

5/ Wenn das Projekt mit einem anderen Theaterstück fortgesetzt würde, würden Sie daran teilnehmen?

Annexe 2 - Tableaux récapitulatifs des observations réalisées

Observation	Date	Durée	Lieu	Personnes impliquées	Statut
Observation n°1	13.02.23	45 minutes	Salle de français <i>École Freie Waldorfschule</i>	CM2 (groupe A) H.F G.Busserolles	Élèves Enseignante Observateur
Observation n°2	16.02.23	45 minutes	Salle de français <i>École Freie Waldorfschule</i>	CE2 H.F G.Busserolles	Élèves Enseignante Observateur
Observation n°3	20.02.23	45 minutes	Salle de français <i>École Freie Waldorfschule</i>	6 ^{ème} (Groupe B) H.F G.Busserolles	Élèves Enseignante Observateur
Observation n°4	23.02.23	45 minutes	Salle de français <i>École Freie Waldorfschule</i>	CE2 H.F G.Busserolles	Élèves Enseignante Observateur
Observation n°1 par ma collègue	07.11.22	45 minutes	Salle de français <i>École Freie Waldorfschule</i>	CE1 G.Busserolles	Élèves Enseignant Observatrice

				HF	
Observation n°2 par ma collègue	15.03.23	45 minutes	Salle de français <i>École Freie Waldorfschule</i>	4 ^{ème} (Groupe A) G.Busserolles HF	Élèves Enseignant Observatrice

Observations	Actions principales	Thèmes
Observation n°1	Partie orale + rythmique	Rituel : chant Récitation
	Devoirs	Rôle de l'enseignant Motivation pour écrit/ oral
	Grammaire	Investissement Jeux ludiques
	Lecture + dessin	Motivation Correction de la Prononciation

		Humour
Observation n°2	Partie orale + rythmique	Rituel : chant
	Production orale	Fictif- réel Dialogues
	Atelier créatif	Projet les ombres chinoises
Observation n°3	Règlement d'un problème social	Besoins pré-adolescent Rôle de l'enseignant
	Partie orale + rythmique	Rituel : chant
	Grammaire	Investissement Jeux ludiques
	Lecture + dessin	Motivation Correction de la Prononciation Humour
Observation n°4	Discipline	Atmosphère difficile Manque de concentration Fatigue Rôle de l'enseignant
	Atelier créatif	Projet les ombres chinoise

Observation n°1 par ma collègue	Partie orale + rythmique	Rituel : chant Récitation (nombres) Prononciation
	Vocabulaire	Rôle de l'enseignant Activités ludiques Investissement I
	Lecture	Motivation Rôle de l'enseignant Humour
Observation n°2 par ma collègue	Discipline	Ramener le calme Rôle de l'enseignant
	Grammaire Vocabulaire	Conjugaison Lexique cuisine Investissement
	Atelier créatif	Projet : préparation crêpes

Annexe 3 - Tableaux récapitulatifs des entretiens réalisés

Entretien	Date	Durée	Lieu	Personnes impliquées	Statut
Entretien n°1 <i>(post-observation)</i>	13.02.23	30 minutes	Salle de français <i>École Freie Waldorfschule</i>	HF G.Busserolles	Enseignante Observateur
Entretien n°2 <i>(post observation)</i>	16.02.23	30 minutes	Salle de français <i>École Freie Waldorfschule</i>	HF G.Busserolles	Enseignante Observateur
Entretien n°3 <i>(post-observation)</i>	20.03.23	30 minutes	Salle de français <i>École Freie Waldorfschule</i>	HF G.Busserolles	Enseignante Observateur
Entretien n°4 <i>(post-observation)</i>	07.11.22	30 minutes	Salle de français <i>École Freie Waldorfschule</i>	G.Busserolles HF	Enseignant Observatrice
Entretien n°5 <i>(post-observation)</i>	15.03.23	30 minutes	Salle de français <i>École Freie Waldorfschule</i>	G.Busserolles HF	Enseignant Observatrice
Entretien n°6 <i>(auto-confrontation)</i>	13.04.23	45 minutes	Domicile	HF G.Busserolles	Enseignante Observateur

Entretiens	Actions principales	Thèmes
Entretien n°1 <i>(post-observation)</i>	Retour sur le cours	Contenu
	Retour sur déroulement du Cours	Début du cours et importance des Rituels
	Question de O : Les pratiques artistiques mises en œuvre lors de cette séance	Réaction et suivi de Cours
	Question de O : Questions générales sur la pédagogie Waldorf	Réactions et conseils prodigués par HF
Entretien n°2 <i>(post-observation)</i>	Retours sur le cours	Contenu
	Organisation et gestion de projet	Réaction et expérience de HF
Entretien n°3 <i>(post-observation)</i>	Retour sur le cours	Contenu
	Les émotions à travers les activités artistiques	Manifestations chez l'apprenant
	Rôle de l'enseignant	Co-créateur Animateur
Entretien n°4 <i>(post-observation)</i> <i>Entretien inversé, questions</i>	Retour sur le cours	Contenu

<i>de ma collègue</i>	Question de O : Questions générales sur la pédagogie Waldorf	Ressenti G.Busserolles + pratique Waldorf dans mon cours
	Relation enseignant/apprenant	Réaction
Entretien n°5 <i>(post-observation)</i> <i>Entretien inversé, questions de ma collègue</i>	Retour sur le cours	Contenu
	Relation enseignant/apprenant	Réaction
	Question de O : Questions sur les pratiques artistiques utilisées en cours	Intérêt pour les pratiques artistiques mais certaines difficultés au quotidien
Entretien n°6 <i>(auto-confrontation)</i>	Les rituels en classe (chant, jeu avec les cartes)	Ce que HF fait
	Le projet des ombres chinoises	Investissement des élèves Choix du thème La créativité enseignant/apprenant
	Relation avec les parents	Importance pour les élèves, une équipe groupée
	La pédagogie Waldorf	Les atouts de cette pédagogie

Annexe 4 - Grille de transcription

Action	Exemple
<p style="text-align: center;">Chevauchement de parole</p> <p>(les passages soulignés indiquent les parties des énoncés qui se chevauchent)</p>	<p>P il va au <u>restaurant</u></p> <p>A1 <u>au cinéma</u></p>
<p>Pauses</p> <p>Pause (1 à 2 secondes) : +</p> <p>Pause plus longue (3 à 4 secondes) : ++</p> <p>Pause de 5 secondes : +++</p> <p>Pause au-delà de 5 secondes (durée indiquée entre parenthèse) +++ (...)</p>	<p>P il va au restaurant +</p> <p>P il va au restaurant ++</p> <p>P il va au restaurant +++</p> <p>P il va au restaurant +++ (10 secondes)</p>
<p>Recours à une autre langue</p> <p>(le signe * est utilisé au début et à la fin du segment dans l'autre langue que le français)</p>	<p>A1 il va au *Kino* +</p> <p>P + au cinéma</p>
<p>Segment inaudible</p> <p>(marqué par X, le nombre de X correspondant au nombre de syllabes)</p> <p>(la langue employée peut être indiquée entre parenthèses)</p>	<p>A1 il va au *XX* ++</p> <p>A1 il va au (en allemand) *XX* +</p>
<p>Incertitude</p> <p>(le segment imprégné d'incertitude est précisé par le signe # au début et à la fin)</p>	<p>A1 il va au # cinéma#</p>

Hésitation, répétition et correction (amorces de mots où le tiret représente l'interruption)	A1 il va au *ki-ki*ci-cinéma
Prosodie	
Intonation montante (flèche montante)	P il va au restaurant(↑ +
Intonation descendante (flèche descendante)	P il va au restaurant ⊕↓+
Demande d'achèvement interactif (flèche montante précédée de trois points de suspension)	P il va au restaurant... X +
Accentuation (usage de majuscule)	P il va AU restaurant
Volume faible (signalé entre parenthèse et en italique)	P (<i>très bas</i>) il va ↑ +
Allongement syllabique (usage des doubles points, dont le nombre indique son caractère plus ou moins prononcé)	P il va au ::::::: +
Syllabation d'un mot (sous forme de tirets entre les syllabes)	P il va au re-stau-rant +
Non-verbal et paraverbal	
(Commentaires apparaissent entre parenthèses et en italique)	P il va au re-stau-rant + (<i>bouge sa main en l'air</i>) (<i>petit rire</i>)

Annexe 5 - Transcription d'extraits des enregistrements d'observations de classe

P Professeur

O Observante

Af apprenante non identifiée

Am apprenant non identifié

As plusieurs apprenants

Afs plusieurs apprenantes

Ams plusieurs apprenants

Note :

Uniquement la première lettre de l'élève est retranscrite afin de garantir la préservation de son anonymat.

MOT sont des termes dans la langue allemande, nous ne précisons pas à chaque fois (en allemand) *MOT*

- **Observation n°1 : durée de l'enregistrement : 45 :24**

- a) Transcription de l'extrait : autodérision de l'enseignante (8 :37 à 8 : 58)**

P *ich bin nicht bereit, in die Kunstschule zu gehen* ↑ (*traduction : je ne suis pas prêt d'aller aux Beaux-Arts* ↑)

As (*rires*)

P *Ich singe lieber* (*traduction : je préfère chanter*)

- **Observation n°2 : durée de l'enregistrement : 45 :56**

- a) Transcription de l'extrait : la présence d'un observateur (3 :34 à 4 : 29)**

As *was macht Herr Busserolles hier heute* ↑ (*traduction : que fait M Busserolles ici aujourd'hui* ↑)

Am *Willst du unsere Vorstellung sehen* ↑ (*traduction : veux-tu regarder notre représentation* ↑)

As *Frau HF + darf ich erzählen* ↑ (*traduction : Frau HF + puis-je raconter* ↑)

P *Das ist zu laut ↑ ++ Herr Busserolles kann nicht alle gleichzeitig hören* ↑ (*traduction : c'est trop bruyant ↑ ++ Monsieur Busserolles ne peut pas vous écouter tous en même temps* ↑)

- **Observation n°3 : durée de l'enregistrement : 46 :19**

a) Transcription de l'extrait : le rôle d'animateur de l'enseignant et la distribution de la parole (2 :43 à 4 :04)

P bonjour classe de 6ème

As bonjour Madame

P bonjour + bienvenue

As dans le cours de français + bonjour + comment ça va +

P ça

As ça va bien merci

P encore ↑

As bienvenue dans le cours de français + bonjour + comment ça va + ça va bien merci

P parfait + alors nous reprenons le poème qui veut commencer à lire ↑ vous êtes bien silencieux aujourd'hui ↑

As (*silence*)

P D + peux-tu lire s'il te plaît ↑

D Oui Madame ↑

- **Observation n°1 de ma propre classe (9^{ème} classe) : durée de l'enregistrement : 43 :54**

a) Transcription de l'extrait : inquiétude face à l'idée de s'exprimer en français lors d'une représentation théâtrale (12 :27 à 14 :29)

Am *Herr Busserolles + ich mag die Idee aber ++ Sie wissen + dass wir nicht gut auf Französisch sprechen oder* ↑ (*traduction : Monsieur Busserolles + j'aime l'idée mais ++ vous êtes au courant + qu'on ne sait pas parler bien français*)

As (*rires*)

P *Ah ja ↑ Ich hatte vergessen* ↓ (traduction : ah oui ↑ j'avais oublié ↓)

As (rires)

P *aber ich mag die Herausforderungen + also wir schaffen das zusammen* (traduction : mais j'aime les défis + alors nous allons réussir ensemble)

P *ich freue mich auf dieses Projekt mit euch *(traduction : je me réjouis de ce projet avec vous)

F *sind Sie sicher* ↑ (traduction : êtes-vous sûr)

P : *ja wieso* ↑ (traduction : oui pourquoi ↑)

F : *wir sind schlecht auf Französisch + + wir können nicht reden *(rires) (traduction : nous sommes mauvais en français + nous ne pouvons pas parler (rires))

P : *wir sind hier + um zu lernen ihr seid nicht allein und ihr werdet es schaffen* (traduction : nous sommes ici pour apprendre et vous allez réussir)

F : *Sie haben Hoffnung* (rires) (traduction : vous avez de l'espoir)

P : oh ja ↑ (traduction : oh oui)

As : (rires)

b) Transcription de l'extrait : réflexion sur la répartition des rôles concernant la pièce de théâtre (35 :54 à 37 :28)

L *du bist groß und stark + die Rolle von Lupin ist perfekt für dich *(traduction : tu es grand et fort + le rôle de Lupin est parfait pour toi)

As (rires)

A *Nein auf keinen Fall ↑ Das ist die Hauptrolle + werde ich sterben ++ ich muss zuviel auf Französisch reden* (traduction : non en aucun cas ↑ c'est le rôle principal + je vais mourir ++ je dois trop parler en français)

As (rires)

F *Herr Busserolles + könnte ich mich um die Mode kümmern + ich liebe die* (traduction : Monsieur Busserolles + puis-je m'occuper des costumes/ de la mode + j'adore cela)

P *Ja natürlich + das ist eine richtige gute Idee ++ hast du schon ein paar Ideen* ↑ (traduction : oui bien sûr + c'est une excellente idée ++ as-tu déjà des idées) ↑

F Ja viele. Überraschung (Oui beaucoup. C'est une surprise)

As (rires)

c) Transcription de l'extrait : le développement des compétences orales et le renforcement de la confiance en soi (38 :42 à 40 :09)

P *wer hat Interesse für die Rolle von Arsène Lupin* ↑ (*traduction : qui a de l'intérêt pour jouer Arsène Lupin* ↑)

As *er spricht zuviel* (*rires*) (*traduction : il parle trop*)

P *ja das ist die Hauptfigur aber ich werde euch helfen* (*traduction : oui c'est le personnage principal mais je vais vous aider*)

K *ich könnte probieren ++ aber ich spreche nicht gut französisch ++ ich habe Angst* (*traduction : je pourrais essayer ++ mais je ne sais pas bien parler français ++ j'ai peur*)

As *echt* ↑ (*traduction : vraiment* ↑) (*étonnement*)

P *bravo K ↑ sehr mutig von dir und bin mir sicher + alles klappt super ++ warum willst du diese Rolle* ↑ (*traduction : très courageux de ta part et je suis sûr + que tout va bien marcher ++ pourquoi veux-tu ce rôle* ↑)

K *ich mag richtig die Figur und ich denke + es kann mir helfen + um mein Französisch zu verbessern + mehr Vertrauen in dieser Sprache + oder fließender sprechen* (*traduction : j'aime le personnage et je pense + que cela peut m'aider + pour améliorer mon français + avoir plus de confiance dans cette langue + ou bien parler de façon plus fluide*)

P Très bien K + très bonne motivation

- **Observation n°2 de ma propre classe (9^{ème} classe) : durée de l'enregistrement : 46 :08**

a) Transcription de l'extrait : la réceptivité positive de la fiction (12 :27 à 13 :09)

P Alors K + tu as compris + tu es Lupin et tu rencontres ton ex-femme ↑

K Oui oui + je suis Lupin + et euh je suis grand + beau + fort

As (*rires*)

P Oui K + grand beau fort

K Non-monsieur + pas K mais Lupin

As (*rires*)

P Exactement + bravo

K Bon ma femme *me* attend au café (*rire*)

b) Transcription de l'extrait : la réceptivité négative de la fiction (17 :12 à 18 :42)

P alors que fais-tu maintenant ↑

J je ne sais pas

P Tu sais + tu dois raconter ce que tu fais dans cette scène + tu vas à l'appartement avec ton gang

J Tu es à l'appartement avec euh

As (*rires*)

P Tu dois dire JE + tu es le personnage

J Ok...

P je....

J je vais + appartement

P Oui + bien ensuite...

J Je ne sais pas...

- **Observation n°3 de ma propre classe (9^{ème} classe) : durée de l'enregistrement : 44 :33**

a) Transcription de l'extrait : exercice de prononciation (21 :12 à 21 :58)

P Veux-tu du poisson ↑

J Veux-tu du poison ↑

P Tu veux me tuer ↑

As (*rires*)

Am *Du hast Gift gesagt *(*rires*) (*traduction : tu as dit poison*)

J Non euh poisson

P Oui parfait poisson + je préfère ++ je ne veux pas encore mourir

As (*rires*)

- **Observation n°1 de ma propre classe (10^{ème} classe) : durée de l'enregistrement : 43 :59**

a) Transcription de l'extrait : enthousiasme concernant l'organisation d'une activité lors du projet de la journée de la Francophonie

P Avez-vous des idées pour ce projet ↑

F euh Tour de France ↑

P Un tour de France dans l'école ↑ excellente idée + mais pas facile à organiser

As *geile Idee *(traduction : excellente idée)

Am *ich werde euch alle besiegen* (rires) (traduction : je vais tous vous battre)

P Tu peux expliquer ton idée ↑

F *Auf Französisch ist das so schwierig,* + darf ich auf Deutsch erklären ↑ (traduction : en français c'est trop difficile + puis-je expliquer en allemand ↑

P oui

F *wir mögen das Fahrradfahren in dieser Klasse + und es ist etwas Kulturelles in Frankreich und sehr bekannt + wir können eine Mini-Radtour um die Schule herum machen* (traduction : nous aimons le vélo dans cette classe + et c'est quelque chose de culturel en France et très connu + On peut faire un mini circuit autour de l'école)

Annexe 6 - Transcription d'extraits des enregistrements d'entretien

P Professeur

O Observateur

A) Premier entretien post-observation (enregistrement : 29 min 35)

a.) Extrait 1 (6 :17 à 7 :33) : l'importance de la musique au sein de la pédagogie Waldorf et son utilisation

O depuis que je suis arrivé en école Waldorf + je constate que cette pratique est très utilisée et je le remarque davantage dans tes cours aussi bien euh (*hésitation*) par le rituel du début que par la découverte d'une nouvelle chanson ++ je t'avoue que je le fais très peu jusqu'à présent par que je chante mal (*rires*) mais j'essaie malgré tout mais euh (*hésitation*) est-ce automatique de le faire aussi régulièrement en école Waldorf ↑

P au démarrage du cours tu vois il est conseillé de faire avec eux une activité rythmique + car souvent les élèves sont un peu fatigués et + il faut les éveiller de nouveau surtout en langues étrangères ++ car parfois ils sortent d'anglais + ils ont directement français ++ euh (*hésitation*)il faut aussi les remettre un peu dans la langue française et je trouve que la musique permet cela ++ de mon côté j'adore chanter et utiliser cette pratique ++ en ce qui te concerne tu ne chantes pas mal et c'est très courageux de le faire malgré que ce ne soit pas ton point fort O je le fais car je trouve aussi que la musique est un bon moyen pour impliquer l'apprenant dû aux émotions qui se dégagent mais j'aime pas ma voix (*rires*)

B) Deuxième entretien post-observation (enregistrement : 30 min 13)

a. Extrait 1 (9 :34 à 10 :28) : la participation et l'investissement dans le projet des ombres chinoises de ma collègue

O dans le spectacle chaque élève jouait un rôle attribué + mais certains d'entre eux pouvaient également être impliqués dans d'autres aspects de la construction de la représentation, c'est bien cela ↑

P Bien sûr ↑, chaque élève devait apparaître dans la pièce + mais il n'était pas obligatoire de parler + ils pouvaient jouer un autre rôle ++ par exemple + la plupart ont incarné des animaux

tels que le poisson + le cheval + la souris tandis que d'autres ont pris des rôles d'objets inanimés tels que le soleil ou la ferme. Cependant ++ un élève m'a demandé s'il pouvait être une sorte de technicien + j'ai trouvé que c'était une excellente idée, + car pour notre spectacle d'ombres chinoises nous avons besoin de quelqu'un pour s'occuper de l'éclairage ++ Même si cela impliquait simplement de tenir une lampe + c'était très important pour lui et pour le succès de notre spectacle + ainsi l'engagement de cet apprenant a été renforcé en lui donnant un rôle qu'il souhaitait vraiment jouer +++C'est ce que j'apprécie dans la pratique théâtrale, car chaque élève peut trouver sa place et contribuer de manière significative au projet.

b. Extrait 2 (14 :23 à 14 :55) : la mise en œuvre du projet des ombres chinoises

O j'ai été surpris par l'atmosphère des répétitions + la salle était complètement changée et j'avais l'impression d'être dans un monde imaginaire ++ un monde pour enfant où tout est beau

P c'est l'objectif de ce spectacle que les enfants se sentent à l'aise avec cet univers + C'est ce que j'aime dans le côté fictionnel et c'est ce que j'aime dans la pédagogie Waldorf très axée sur les besoins de l'enfant ++ J'adore le fait qu'on n'est pas lié à des méthodes trop strictes + qu'on peut choisir ce que la classe a besoin et ce que nous + comme prof + avons comme qualité aussi

c. Extrait 3 (17 :02 à 17 : 23 : Le choix de lecture

P Les élèves de cette classe ont un grand enthousiasme pour les animaux, + et cette histoire inclut de nombreuses références à des animaux qui collaborent les uns avec les autres. ++ D'une part je sélectionne un sujet familier pour eux en mettant en scène des animaux + et d'autre part il y a un message sous-jacent qui traite de la coopération ++ un thème qui sera également mis en avant lors de la concrétisation du projet tu comprends ↑

C) Troisième entretien post-observation (enregistrement : 29 min 18)

a. Extrait 1 (20 :05 à 20:28) : gestion d'un problème en classe et compréhension de l'individu

O Tu as vraiment bien géré la situation avec la petite fille qui pleurait tout à l'heure
P Mes élèves + c'est un peu comme mes enfants + je suis quelqu'un de très empathique et quand on exerce ce métier, il est important de l'être

D) Quatrième entretien post-observation (enregistrement : 30 min 12)

a. Extrait 1 (04 :19 à 05 : 03) : activité pratique concernant la gastronomie

P j'avais dans l'idée de faire une tarte aux légumes avec la 6^{ème} classe + et j'avais deux groupes ++ Nous avons préparé une liste en français des ingrédients que nous avons besoin+ + et ensuite avec chaque groupe + nous sommes allés faire des courses à côté + et chacun devait chercher quelque chose dans le magasin + puis nous avons ensuite préparé la tarte aux légumes ++ chacun avait une tâche à accomplir + cela a super bien marché

O mais tu pouvais aller faire les courses avec la classe, cela ne pose pas de problème ↑
P en petit groupe pas du tout et au contraire cela les investit ++ après (*hésitation*) faut avoir une classe plutôt calme malgré tout ++ tu ne peux peut-être pas faire cela avec toutes les classes

E) Cinquième entretien post-observation (enregistrement : 31 min 02)

a. Extrait 1 (21 : 33 à 23 : 14) : sentiment de fatalisme, nuisible au dynamisme de la classe

HF : Pendant ce cours que j'ai observé mais durant quelques semaines aussi dans tes cours + on pouvait ressentir ça malheureusement car je remarquais que tu n'étais pas bien ++ Je pense que les élèves ont remarqué cela aussi + Tu ne pouvais pas jouer un rôle non ↑

Moi : Oh ça je ne sais pas faire

HF : Ben oui + je pense que c'est une qualité de ne pas jouer mais enfin

Moi : Si + jouer un rôle en fiction pour des besoins dans la classe ++ ou pour théâtre ou autre chose + je sais faire + en revanche dans la vraie vie + jouer un rôle + ce n'est pas mon truc parce que j'ai l'impression d'être hypocrite avec moi-même

HF : Mais je te comprends + Parce qu'être authentique + c'est une vraie qualité.

Moi : Mais pour les élèves c'est compliqué

HF : Mais moi ce que moi j'ai appris pour moi euh c'est quelquefois il faut se mettre sur un autre niveau ++ On n'est pas à leur niveau + ils ont leurs problèmes + ils vont se révolter + ils vont être insolents + irrespectueux dans leur âge parce qu'ils se révoltent + ils ont des trucs qui essaient et ça sort et ça sort toujours là où ils peuvent euh ils peuvent le montrer + où ils n'ont pas peur de se cacher + tu comprends ↑ Je peux le dire + ils l'ont fait avec toi + et j'ai remarqué que t'avais pas la force de rester sur ton niveau de prof + Comment expliquer en français + ça t'a tiré vers le bas

b. Extrait 2 (24 :13 à 24 :39) : relation enseignant/apprenant et pédagogie Waldorf

P (...) Tu es en communication avec les élèves + tu as une relation avec les élèves + tu es bienveillant je trouve + il y a une atmosphère positive les élèves s'expriment dans ton cours et tu ne vas jamais les critiquer ++ Tu laisses l'espace aux élèves pour s'exprimer + voilà + ils ne vont pas avoir peur de faire des fautes ou de proposer quelque chose + c'est un peu l'atmosphère que tu vois comme prof que tu crées dans ton cours et ça j'adore (...) J'ai remarqué que parfois tu as encore un peu besoin de temps pour vraiment appliquer les méthodes Waldorf et que peut être je ne sais pas parce que c'est maintenant mon interprétation + mais que peut être tu as parfois encore des doutes aussi de l'efficacité ++ voilà + et ça + quand j'étais dans ton cours + je pouvais le remarquer des fois

F) Entretien d'auto-confrontation (enregistrement : 45 min 14)

a. Extrait 1 (29 : 17 à 29 :28) : le soutien familial en école Waldorf et la relation parents/enseignant

P (...) Nous avons l'avantage dans cette école que les parents apprécient beaucoup le français, et lorsqu'un élève n'a pas de volonté d'apprendre et que tes paroles ne suffisent pas avec l'élève + l'intervention du cadre familial peut-être une vraie solution + c'est pourquoi + si tu as un problème avec un élève + n'hésite pas à en parler tout de suite aux parents + ils se sentent reconnaissant que tu t'intéresses à leur enfant

b. Extrait 2 (00 :11 à 00 : 52) : le choix de ma collègue pour la pédagogie Waldorf

O Bonjour le merci de prendre le temps pour moi pour cet entretien (*rires*) ma première question + c'était qu'est-ce qui t'a fait venir dans une école Waldorf et comment tu as connu cette pédagogie ↑

P J'ai connu cette pédagogie parce que ma meilleure amie + pendant mon enfance + elle était dans une école Steiner + mais c'est en Belgique + une école flamande + je connaissais un petit peu les méthodes et les activités qu'ils ont faites et j'ai adoré + mais MOI je n'étais pas dans une école Steiner alors et après (*hésitation*) je voulais devenir prof + mais en Allemagne + j'avais juste + en Belgique + j'avais juste une matière et j'aurais dû encore faire de mon année de l'université et j'ai cherché un peu un chemin pour pouvoir être prof ++ et je me suis souvenu de la pédagogie Waldorf + j'ai commencé ma formation et ça m'a tout de suite plus + parce que j'adore le côté artistique + j'adore le côté sans notes sans limiter les élèves ET j'adore le côté plus individuel et plus personnel.

c. Extrait 3 (03 :17 à 5 :57) L'utilisation des pratiques artistiques, exemple de la complémentarité lecture et dessin

O merci qu'est-ce que quelles sont les pratiques ↑ on va y revenir après comment j'ai pu te voir en cours + mais quelles sont les pratiques artistiques que tu apprécies le plus dans une école Waldorf comparées à une école traditionnelle où on ne le ferait pas forcément ↑

P on est vraiment libre de choisir les méthodes on peut choisir des pièces de théâtre + on peut chanter on peut faire beaucoup d'activités actifs on peut jouer avec les élèves + le tout + j'adore le fait qu'on n'est pas lié à des méthodes trop strictes + qu'on peut choisir ce que la classe dont la classe a besoin et ce que nous + comme prof + on comme qualité aussi.

O mm humm (*hésitation*) au début de l'enregistrement quand j'étais dans ta classe la sixième classe tu commences toujours d'après ce que tu m'avais dit + et là J'AI pu le constater tu commences toujours par un poème c'est ça ↑

P oui lorsque les élèves ils viennent d'un autre cours + parfois l'anglais même une autre langue + et c'est juste pour ouvrir leur sens + leur esprit pour une autre langue + pour plonger dans la langue je commence toujours avec un poème que moi j'adore un thème que je trouve

important dans le monde + un petit peu en relation avec l'âge du groupe que j'ai en ce moment.

O disons, ils ont quel âge, d'ailleurs ton groupe ↑

P ils avaient douze ans je pense

O c'était l'homme qui te ressemble c'est ça que tu avais fait + le poème de (*hésitation*) c'était un poème de l'année comme tu m'avais dit + ce que j'ai trouvé intéressant chez-toi dans ton cours + c'est que derrière + avec ce poème + tu en as fait quelque chose d'autre est-ce que tu peux me raconter un peu ce que tu en as fait ↑

P on a ce poème donne beaucoup de possibilités tout au long de l'année on l'a juste récité + mais après à la fin de l'année j'ai vraiment pris ce poème pour faire le cours + j'ai demandé aux élèves de se mettre en quatre groupes, les quatre continents qui sont représentés dans le poème et qu'ils dessinent ce qu'ils ressentent en pensant à ce continent en relation avec le poème + les élèves qui se sont mis en groupe + par exemple + il y avait des élèves qui voulaient être l'Amérique moins l'Europe + moins l'Afrique moins l'Asie.

O ok je comprends

P ça s'est réglé un peu, petit peu automatiquement + c'était leur travail + ils avaient toujours les phrases de l'Europe ou les phrases de l'Asie et on l'a récité plus ensemble, poème d'ouverture mais vraiment groupe par groupe + en partie + tu comprends ↑

O oui oui, est-ce que tu ressentais quand chaque groupe par exemple a récité son poème avec notamment les représentations qu'ils ont fait de leur continent leurs affiches ↑ Est-ce que tu as ressenti une émotion particulière ↑ est-ce que les élèves étaient vraiment concernés par le sujet ↑ Où tu avais des élèves qui étaient moins motivés ↑ Comment ↑ le but des pratiques artistiques c'est quand même d'essayer de les investir et qui soient motivés et engagés dans l'activité est-ce que tu as trouvé qu'ils étaient engagés ↑

P oui c'est exactement ça ↑ tout au long de l'année ils ont un peu récité ce poème + mais au moment où on a commencé avec + ils ont choisi leur continent + ils ont vraiment commencé à vraiment comprendre le contenu et ils étaient vraiment investis

O plus ils récitaient + plus ils étaient concernés par ce continent + une vraie différence

P grande différence.

Résumé

Ce mémoire explore l'incorporation des pratiques artistiques dans l'enseignement des langues au sein de la pédagogie Waldorf. Il examine en détail la manière dont ces pratiques sont mises en œuvre en classe de FLE et comment elles se traduisent par l'engagement actif des apprenants. L'accent est mis sur l'intégration créative des arts pour améliorer l'expérience d'apprentissage linguistique, tout en abordant également la mise en place du projet de la journée de la Francophonie. Ce travail offre ainsi une perspective enrichissante sur l'enseignement des langues dans le contexte de la pédagogie Waldorf.

Mots-clés : pratiques artistiques, pédagogie Waldorf, engagement actif, journée de la Francophonie, intégration créative des arts

Abstract

This Master's thesis delves into the integration of artistic practices in language education within the Waldorf pedagogy. It meticulously examines how these practices are implemented in language classes and how they result in active learner engagement. The emphasis is placed on the creative integration of the arts to enhance the language learning experience, including the organization of Francophonie Day. This study provides an enriching perspective on language education within the context of Waldorf pedagogy.

Keywords : artistic practices, the Waldorf pedagogy, active learner engagement, Francophonie Day, the creative integration of the art