

**L'art de l'enseignement des  
langues étrangères  
dans la pédagogie  
Waldorf / Rudolf Steiner**



**Alain Denjean**

Langues étrangères 2020

**Une version en ligne de cette publication est disponible sur le site Internet:  
[www.institut-praxisforschung.com](http://www.institut-praxisforschung.com)**

Une publication de l'Institut de recherche pratique et du groupe de travail des écoles  
Rudolf Steiner en Suisse et au Liechtenstein  
[www.institut-praxisforschung.com](http://www.institut-praxisforschung.com)  
[www.steinerschule.ch](http://www.steinerschule.ch)

Copyright 2020 Institut de recherche pratique, Soleure (CH) et „Rudolf Steiner Schulen  
Schweiz“/ARGE

Photo de couverture: Anouk Dällenbach

Auteur: Alain Denjean

Rédacteur: Dr. Thomas Stöckli (Ed.), [www.institut-praxisforschung.com](http://www.institut-praxisforschung.com)

Mise en page et conception graphique générale: Gerwin Mader

**Alain Denjean**

**L'art de l'enseignement  
des langues étrangères (secondes)  
dans la pédagogie Waldorf/Steiner**

[www.institut-praxisforschung.com](http://www.institut-praxisforschung.com) 2020

## Préface

L'enseignement de deux langues étrangères dès la première classe est une caractéristique de l'enseignement Waldorf/Steiner. Et cela, depuis cent ans ! L'objectif de Rudolf Steiner n'était pas en premier lieu une maîtrise pragmatique de la langue, mais il voulait plutôt que les enfants saisissent l'esprit de la langue étrangère et que cela permette une ouverture sur le monde. Cette idée de base de Steiner, selon laquelle les enfants doivent avoir une attitude positive envers les autres cultures, est encore plus importante aujourd'hui qu'hier. Comme jamais auparavant dans l'histoire, nos enfants devront être capables d'interagir avec d'autres personnes, cultures et langues. Cela montre clairement l'importance de l'enseignement des langues étrangères à notre époque.

Il existe une littérature assez abondante sur l'enseignement des langues étrangères dans les écoles Waldorf/Steiner, principalement en allemand et aussi en anglais. Mais à ma connaissance, il y a peu de choses en français. Il est donc d'autant plus gratifiant que Alain Denjean, en coopération avec l'Institut de recherche sur la pratique, ait rédigé cette publication.

A. Denjean a réussi à présenter la méthodologie spécifique de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles Waldorf/Steiner. L'intention et la structure de l'enseignement des langues étrangères dans une école Waldorf/Steiner sont systématiquement présentées. Il explique les aspects de la nature humaine de l'enfance à l'âge adulte et la façon dont elle peut être prise en compte dans la pratique de l'art de l'éducation. Très concrètement, cette publication montre où devrait se situer l'accent de l'enseignement des langues étrangères en fonction de l'âge des élèves et de leur niveau. Il est à noter que A. Denjean n'écrit pas en tant que théoricien mais qu'il tire parti de sa longue expérience de plusieurs décennies d'enseignant. J'espère que cette publication pourra être un soutien pour de nombreuses professeures et professeurs de langues étrangères dans leur enseignement. Je pense aussi que les nouveaux enseignants ainsi que les enseignants expérimentés pourront en bénéficier.

Vanessa Pohl

Bureau de Coordination « Rudolf Steiner Schulen Schweiz » ([www.steinerschule.ch](http://www.steinerschule.ch))

Professeur de français et d'anglais

## Table des matières

<b>Table des matières</b>	<b>page</b>
<b>1 Tripartition et dominance</b>	<b>4</b>
<b>2 La nature humaine, l'hérédité et l'individualité</b>	<b>4</b>
<b>3 Les dominances dans le langage ; les neuf langues</b>	<b>6</b>
<b>4 Les outils du cours de langue étrangère</b>	<b>8</b>
<b>5 De l'enfance à l'âge adulte</b>	<b>10</b>
5.1 La sphère du prénatal et du post-mortem	10
5.2 Le premier septénaire	11
5.3 Le deuxième septénaire	11
5.3.1 Entre 7 et 9 ans – les trois premières classes	12
5.3.2 Entre 12 et 14 ans – la fin des classes moyennes	13
5.3.3 Entre 9 et 12ans – les classes moyennes	14
5.4 Le troisième septénaire	15
5.4.1 Entre 14 et 16 ans	15
5.4.2. Entre 16 et 18 ans	16
<b>6 la pratique de l'art de l'éducation dans les exercices des divers outils du cours</b>	<b>16</b>
6.1 Vocabulaire	17
6.2 Grammaire	19
6.3 Lecture	22
6.4 Des petites scènes aux grandes pièces de théâtre	24
6.5 Les autres outils	27
6.6 Les outils numériques	28
<b>7 La répartition des phases biographiques en classes</b>	<b>29</b>
7.1 La 4 <sup>e</sup> classe	29
7.2 La 6 <sup>e</sup> classe	31
7.3 La 8 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup> classe	33
7.4 La 11 <sup>e</sup> classe	34
<b>8 Unité et diversité des écoles Waldorf/Steiner</b>	<b>36</b>

## 1 Tripartition et dominance

Quel est le point commun entre les plantes suivantes : le thym, la sauge, le patchouli, l'ortie jaune, le teck (l'arbre) et la menthe ? Spontanément on peut dire qu'elles poussent toutes principalement dans des régions plutôt chaudes. Mais on sent vite que cette réponse n'est pas suffisante. En fait toutes ces plantes font partie de la même famille, de la famille des lamiacées. Chacune de ces plantes bien différentes les unes des autres développe des caractéristiques propres, même si elles ont une origine commune. La dominance propre à chaque plante est utilisée dans divers secteurs de la civilisation : la sauge pour soigner les affections pulmonaires, la menthe pour les boissons rafraîchissantes, le patchouli pour les parfums, le teck pour son bois.

Si les plantes se différencient de sous-famille en sous-famille, l'être humain par contre, un et indivisible dans la globalité, porte en lui-même mais adapté au niveau de l'être humain le règne minéral, végétal et animal, et se différencie par son individualité. Ainsi, il y a d'un côté la tripartition de la nature humaine générale, propre à toute l'humanité dans laquelle chaque partie montre une dominance mais porte en sous-jacence le reste de la totalité. De l'autre la nature individuelle. La tripartition de l'être humain peut-être perçue sous plusieurs perspectives : on peut parler de la tripartition fondamentale corps – âme – esprit et si la dominance du corps est trop marquée chez un individu il risque de devenir matérialiste ou hédoniste. Si par contre quelqu'un a en lui une dominance trop marquée de l'esprit, il risque de devenir un ascète et de mal gérer sa vie quotidienne. Dans un organisme vivant toute dominance est rééquilibrée par les sous-jacences des autres parties. Dans la pensée, la pensée est dominante mais elle contient une partie de sentiment et de volonté (voir Steiner GA26 Nr.97). Concrètement, un philosophe peut très bien faire du sport et aimer la musique. Un décathlonien peut très bien jouer aux échecs.

La nature humaine nous montre que si on prend le corps comme objet de la connaissance on y constate aussi la tripartition : la tête avec le cerveau et la plupart des organes des sens, le thorax avec en particulier le cœur et les poumons, puis les membres avec les bras et les jambes ainsi que les organes de la reproduction et de la digestion soit le métabolisme. L'âme quant-à elle se compose de la pensée, des sentiments et de la volonté et l'esprit vit dans trois états de conscience : la conscience éveillée ou claire, la conscience du rêve et l'inconscient profond qui vit dans le sommeil. Dans la vie quotidienne toute personne devrait avoir ses dominances en harmonie avec ses sous-jacences.

## 2 La nature humaine, l'hérédité et l'individualité

Les dominances dans la tripartition ne se trouvent pas seulement dans le contexte spatial comme dans la polarité tête – membres. On les découvre aussi dans le temps, dans les phases de la biographie. Dans ce domaine, la science spirituelle approfondit les connaissances de la science classique grâce à une approche spirituelle de la nature humaine où la science classique est encore tâtonnante. La biographie de l'être humain se déroule en rythmes de sept ans, les septénaires et chaque phase de sept ans a une

valeur dominante propre qui peut être analysée et décrite pour l'utilisation pédagogique. Dans le premier septénaire l'accent se porte sur le corps physique qui doit être développé d'une façon saine et sur la volonté. La consommation d'alcool ou de drogue à cet âge a des conséquences irréversibles sur le cerveau pour le développement sain de l'individu alors que plus tard, on peut au moins espérer renverser une situation dramatique par une cure de désintoxication. En pédagogie, la faculté d'imitation est à cet âge l'élément primordial pour aider l'enfant à se développer. Au jardin d'enfants Waldorf, les jardinières font par exemple la cuisine et les enfants sont tout simplement intégrés aux activités des jardinières qui n'essaient pas d'enseigner ce qu'elles font. L'accent est mis sur la volonté présente dans le jeu et sur l'imitation. Corps physique, volonté et imitation caractérisent la dominance du premier septénaire. Ces rythmes sont en relation avec ce qu'on appelle dans la science spirituelle les enveloppes (le corps physique, le corps éthérique et le corps astral, liés aux mondes minéral, végétal et animal). Le deuxième septénaire, de 7 à 14 ans environ est marqué par la dominance du corps éthérique, du sentiment et du respect participatif (en allemand : Autorität und Nachfolge). Le troisième est marqué par la dominance du corps astral, de la pensée et de la formation du jugement.



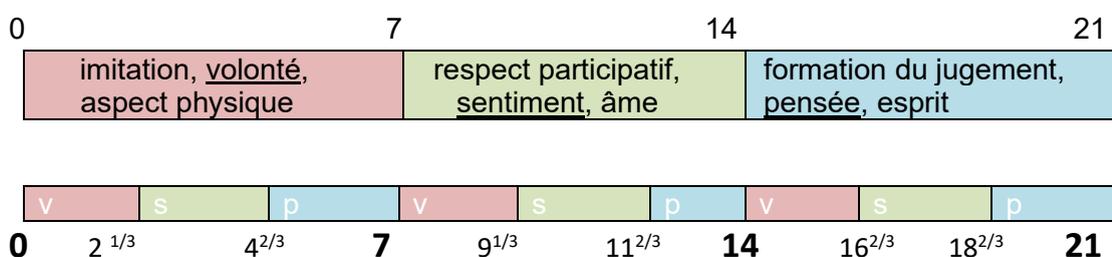
Ce rythme de sept ans est un rythme de l'humanité. Il est valable pour tout le monde. C'est le rythme de base pour la biographie et plus la biographie de tel ou tel individu-enfant s'éloigne des valeurs de ces septénaires, plus une éducation qui tient compte de ces rythmes aura une valeur thérapeutique.

Mais si les septénaires seuls jouaient un rôle dans la vie, nous serions tous semblables ou presque. Or chacun d'entre nous est une individualité intrinsèque. En s'individualisant, l'être humain a tendance à prendre ses distances de son identité humaine générale ou de son identité de groupe.

D'abord, l'humanité se différencie en grands groupes qui assurent et parachèvent leur identité de génération en génération par l'hérédité. Mais peu à peu chaque groupe continue à se différencier lui-même. On parle de races, de peuples, de tribus, de clans, de familles. Les langues du monde sont le reflet de cet état de choses. Elles vont d'une langue commune perdue en passant par exemple par des grandes familles de langues comme l'indoeuropéen, les langues liées à une civilisation ou un peuple comme l'anglais ou l'espagnol, les dialectes plus restreints géographiquement et aboutissent à ce qu'on appelle un idiolecte, une langue avec des marques propres à un seul individu.

C'est que le véritable moteur de la différenciation est l'individualité. C'est elle qui exacerbe ou harmonise les dominances au cours de la vie (ou des vies) dans la personnalité. Il faudra donc en tenir compte si on veut permettre à l'enfant puis à l'adolescent de se développer en toute liberté par autodétermination. Mais au point de vue pédagogique, il faut bien reconnaître qu'on ne peut pas agir directement sur l'individualité sans la priver de sa liberté. Aucune mère, aucun père, aucun enseignant ne peut dire : « -Mon garçon, je vais t'individualiser ! ». On ne peut que s'individualiser soi-même. L'enfant puis l'adolescent ont besoin de s'individualiser, de faire l'expérience de la liberté, source d'individualisation, d'autodétermination. Le pédagogue (et les parents) est donc confronté à une situation délicate : éduquer l'enfant, l'adolescent sans délaisser ni forcer l'individualité de l'élève. Steiner a mis en valeur un autre rythme que

celui des septénaires, une sorte de rythme contraire, totalement individuel mais intégré au rythme des septénaires. L'individualité peut certes corriger à tout moment sa vie personnalisée dans la direction qui lui correspond. Cela peut avoir lieu par des actes bénins qui passent inaperçus, par des maladies graves ou par des accidents. Mais deux fois dans chaque septénaire une impulsion individuelle saine se manifeste qui émane directement de l'individu et forme et ordonne la personnalité de sa biographie selon le moi spirituel. Ces éclairs de l'individualisation se manifestent plus ou moins précisément à chaque tiers de septénaire et chacun s'incarne dans la personnalité jusqu'au prochain qui aura une autre note. La dominance des septénaires est reprise par les tiers ainsi créés, de sorte que chaque septénaire passe successivement par les trois aspects des trois septénaires mais en sous-jacence.



Pour le pédagogue la question est : Est-ce que l'éducation à chaque phase biographique présente les éléments dont l'individu a besoin pour renforcer l'élément individuel de la personnalité dans les trois enveloppes de sa nature humaine ? La connaissance des dominances dans le temps aide à créer à chaque phase une richesse pédagogique adéquate qui va permettre à l'individu-enfant de mieux s'incarner dans sa personnalité en fonction du destin qui lui est propre et que ni pédagogues, ni parents ne connaissent.

Nous reviendrons plus en détail sur les valeurs éducatives des septénaires et de chaque tiers des septénaires, mais on peut dire déjà ici que les trois parties d'un septénaire forment une sorte de microcosme représentant les trois septénaires au sein de chacun.

### 3 Les dominances dans le langage ; les 9 langues

Un enfant qui commence juste à parler essaie par exemple de dire à sa mère qu'il a soif : « -Maman ! » La mère comprend qu'il a soif et lui donne à boire. Le même enfant a peur de quelque chose et dit : « -Maman ! » La mère comprend sa peur et le prend dans ses bras. Toujours le même enfant veut communiquer sa joie : « - Maman, Maman, Maman ! » La mère lui sourit. La mère ne communique pas avec son enfant par l'intellect. Il ne lui viendrait jamais à l'idée de bercer son bébé en lui chantant : « - Fais dodo, Colin mon p'tit frère... » et de lui demander si le mot « fait » est un verbe ou un substantif. Le langage de l'enfant en bas âge est un langage du geste, de l'expression corporelle et de la mimique. Le mot « maman » change de signification selon les situations. Plus tard s'ajoutent l'expressivité par les consonnes et les voyelles, les pauses, les rythmes ascendants ou descendants, le ton de la voix. La sémantique cognitive est au début de la vie de l'enfant en bas âge encore embryonnaire et n'émerge que peu à peu.

Ainsi, on peut dire que nous parlons constamment trois langues : une langue qui s'exprime par le corps dans les gestes, une autre qui vit par les sentiments dans les sonorités, les rythmes et le son, tout cela en rapport direct avec la respiration et les battements du cœur. Une troisième langue, faite de mots et de phrases avec un sens bien déterminé vit dans l'activité intellectuelle du cerveau. Dans le premier septénaire, l'enfant parle une langue à dominance gestique, même si cette gestique s'affaiblit au cours des dernières années du septénaire. Dans le deuxième septénaire, la dominance passe aux sonorités de la langue articulée et la gestique décroît en se focalisant (et s'intériorisant de plus en plus sur l'articulation. Dans le troisième septénaire la sémantique prend toute sa valeur. Dans le jeu de mots suivant, la gestique et les sentiments liés à la langue sonore ne jouent plus aucun rôle : « Dans la mairie du village de X le plafond s'est effondré. Le parquet a ouvert une enquête ». L'humour ici est purement intellectuel. Nous avons donc déjà six langues.

3 <sup>e</sup> septénaire	↑	dominance de la pensée dans la langue	dominance de l'élément tête
2 <sup>e</sup> septénaire		dominance du sentiment dans la langue	dominance de l'élément thorax
1 <sup>er</sup> septénaire		dominance de la volonté dans la langue	dominance de l'élément membres

Mais ce schéma ne montre que les valeurs du langage chez l'être humain à l'état de veille. Si on considère les résultats de la recherche de la science spirituelle on découvre encore trois langues supplémentaires. On constate que dans le premier septénaire les forces purement spirituelles de l'intuition se retirent peu à peu au cours du premier septénaire pour faire place à l'incarnation de l'individualité dans son corps. Dans le deuxième septénaire, les forces purement spirituelles de l'inspiration font place aux trois forces de l'âme (pensée, sentiments, volonté) et dans le troisième septénaire les forces purement spirituelles de l'imagination se retirent pour faire place à la pensée. Dans un conte de Grimm avec le titre « Les trois langues » l'imagination est appelée la langue des oiseaux, l'inspiration la langue des grenouilles et l'intuition la langue des chiens. Toutes ces langues sont organiquement liées entre elles et donc avec des présences différentes toujours actives dans chacune de ces neuf langues. Elles développent dans chaque partie des forces apparemment différentes mais qui leur sont pourtant propres.

Une pédagogie qui a pour but l'épanouissement de l'individu-enfant dans tous les domaines de sa personnalité tiendra compte dans l'art d'éduquer de cette énorme richesse. Un exemple dans une situation pédagogique concrète fera ressentir comment l'enseignant agira avec cette richesse qui s'individualise différemment dans chaque individu. Le professeur de langue a lu avec sa classe une histoire au cours de laquelle le personnage principal se prépare à faire un voyage et prépare sa valise. Le professeur demande à la classe de trouver un titre au passage lu. Un élève écrit : « préparation au voyage », un autre « la valise ». Tous les deux ont bien compris ce qu'ils devaient faire, mais un élève est intellectuel et l'autre est plus dans le vécu. L'élève intellectuel ne doit pas perdre sa relation au vécu et l'autre élève doit développer peu à peu les forces de l'intellect dans la mesure de ce qui lui est possible. Chacun ne doit pas trop s'éloigner de la nature humaine générale par son individuation. Au professeur de fournir dans son cours la richesse nécessaire pour que chaque élève puisse s'individualiser le plus

sainement possible. Il faut comprendre que l'enfant orienté sur le vécu a une pensée en images (la valise) qui aura sans doute besoin de germer encore un certain temps avant de devenir intellectuelle. A l'enfant intellectuel, on demandera comment il trouve le titre de son camarade qui a écrit : « la valise » (appel au forces du jugement où il excelle) et on lui demandera de décrire cette valise en détail en fonction de son propriétaire (dimension, courroie ? couleur, éléments décoratifs, marques d'un vol l'année précédente...).

## **4 Les outils du cours de langue étrangère**

Que fait-on pendant un cours de langue étrangère d'une école Waldorf/Steiner ?

On parle, entend et écoute, on traduit, chante, récite des poèmes, on lit, écrit, joue des scènes, pratique des vire-langues, on fait du vocabulaire, de la grammaire, on parle de civilisation, de littérature, on lit des textes non-fictifs, on danse on regarde un film, une vidéo ou une photo, une peinture...

Toutes ces activités sont vécues par les enfants (sinon le cours serait très ennuyeux) et tout ce qui fait partie du vécu a une répercussion forte sur l'âme. C'est-à-dire que chacune de ces activités agit soit sur les trois organes de l'âme (pensée, sentiments, volonté) soit plus sur le pôle de la pensée soit plus sur celui de la volonté. Un sondage dans un groupe de vingt étudiants montre que 18 des 20 étudiants sont absolument d'accord sur l'orientation principale de chacun de ces outils soit vers le pôle pensée, soit vers le pôle volonté. Le schéma suivant montre ces tendances :

pensée, perception, conscience éveillée	←	parler	→	volonté, conscience du sommeil
	←	entendre		
		écouter	→	
	←	traduire		
		chanter	→	
		réciter	→	
	←	déchiffrer lire à haute voix	→	
	←	des pensées écrire produire	→	
		jouer (scènes)	→	
		vire-langue	→	
	←	vocabulaire		
	←	grammaire		
	←	civilisation		
	←	littérature	→	
	←	textes non fictifs		
←	films, photos, vidéos...			

La grammaire par exemple a tendance à être perçue par l'élément de la tête, par la pensée. Est-il possible de créer des exercices dans lesquels la grammaire entre davantage en contact avec le pôle de la volonté ? Cela permettrait à des enfants peu orientés vers l'intellect ou encore très jeunes pour utiliser l'intellect sans perdre d'autres forces, de développer un sens pour la grammaire de la langue. Steiner a proposé une méthode d'enseignement de la grammaire qui abonde dans ce sens. Nous y reviendrons au chapitre sur la grammaire. La question se pose avec plus d'acuité pour le vocabulaire dont 90% des exercices des manuels scolaires font appel à la pensée. On retrouve le même handicap dans la pédagogie purement numérique. Dans le domaine du vocabulaire, on évite cet écueil en faisant une différence entre « définir » et « caractériser ». Là aussi, Steiner a ouvert la voie vers d'autres exercices sur lesquels nous reviendrons au chapitre adéquat. Si on considère l'écriture, on constate qu'il est facile de trouver des exercices pratiques qui vont dans les deux sens. Dans l'exercice : « - faites une liste de mots d'animaux » l'écriture exprime la pensée. Les exercices de calligraphie par contre permettent à l'élève de travailler sa volonté, son application. La liste des animaux peut être plus ou moins gribouillée sans perdre son sens. La calligraphie est liée à un idéal esthétique qui fait appel à la volonté de s'approcher de cet idéal. Si on demande à des élèves qui apprennent à écrire de faire un calendrier français avec les jours de la semaine et les mois on va activer le sens esthétique des enfants et leur volonté.

Quand l'enseignant utilise les outils décrits ci-dessus pour permettre à l'élève d'apprendre le plus intensément possible la langue étrangère, il agit par la didactique et

la méthodologie. Quand il cherche à développer des exercices qui, pour permettre d'apprendre une langue étrangère, s'orientent sur la situation biographique en général et la situation particulière d'une heure de cours, l'enseignant agit par l'art de l'éducation. Il tient compte de la personnalité globale de ses élèves et de leur quête de murissement.

## 5 De l'enfance à l'âge adulte

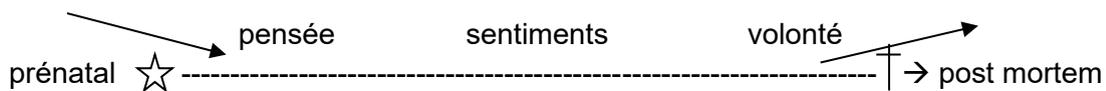
### 5.1 La sphère du prénatal et du post-mortem

En français, on dit qu'on « fait » un enfant ; cela rappelle Frankenstein et l'homonculus. Si on « fait » un enfant, on n'a pas besoin de se demander où était l'enfant avant la naissance et encore moins avant la conception. Les forces de l'hérédité suffisent à lui donner un passé. De même, sans la question sur la vie prénatale (et préconceptionnelle) on n'a pas besoin de se demander vraiment que devient l'individu après la mort ; surtout que les religions nous parlent de paradis, de purgatoire ou d'enfer et les sciences naturelles de putréfaction du corps. Si, par contre on s'intéresse à la science spirituelle, à l'anthroposophie on comprend mieux que l'individualité passe après la mort à un stade spirituel qui ne nous est pas accessible par la vie des sens et que plus tard l'individualité renaît dans une personnalité, s'incarne dans un corps humain.

Au point de vue juridique, tous les êtres humains sont égaux entre eux, mais au point de vue spirituel, aucun enfant ne vient au monde avec un passé vierge ou seulement héréditaire. Le nouveau-né amène dans sa jeune vie les traces du passé que son individualité a vécu dans une vie antérieure. Dans la 2<sup>e</sup> conférence sur la nature humaine générale (GA 293) Steiner montre que ce passé se manifeste par la faculté de penser qui est l'ombre de la vie spirituelle prénatale. La volonté par contre naît ici sur terre, dans la vie concrète d'une personnalité mais cette volonté ne parviendra à sa maturité qu'après la mort, dans le monde du « post-mortem ». Cela permet de mieux comprendre pourquoi la plupart des artistes ne sont jamais satisfaits de leurs œuvres : ils sentent qu'ils devraient faire mieux mais ne savent que rarement que le mûrissement de la volonté n'aura lieu que dans le monde spirituel après la mort. Le sentiment quant à lui s'exprime entre les deux pôles de la pensée et de la volonté et est le plus apparenté au monde d'ici-bas.

La science spirituelle nous aide à former des concepts vivants en mouvement. Ainsi, on peut dire que la volonté est une pensée jeune et que la pensée est une volonté vieillie (voir Steiner GA 297 24/08/1919 et GA 158 22/11/1914). Concrètement : chaque fois que parents ou enseignants font appel à la volonté du jeune enfant ils lui donnent la possibilité de travailler à un avenir sain, chaque fois qu'ils font appel à la pensée, ils confinent l'enfant dans un monde en relation avec son passé. Plus l'enfant est jeune, plus faire appel à sa volonté lui permet de prendre pied dans sa jeune personnalité. On évitera donc de faire appel trop tôt aux forces de la pensée intellectuelle qui bien sûr sont indispensables mais utilisées trop tôt ne permettent pas à l'enfant de bien s'incarner. Ou bien, on utilisera une forme plus volontariste (donc plus jeune) de la pensée comme par exemple la mythologie et les images des contes.

Constamment au cours de la biographie, on peut faire appel aux forces du passé, du présent et de l'avenir en utilisant soit la pensée, soit les sentiments, soit la volonté :



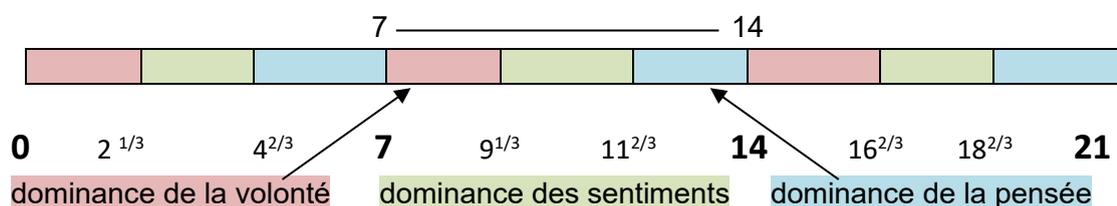
Cela explique que dans les trois premières années du cours de langue étrangère on fasse appel aux danses et rondes, à la récitation, aux saynettes, au jeu, aux mouvements qui décrivent la parole, à des choses apprises par cœur qui demandent un effort de volonté de la part des élèves et n'abordent la pensée que par les images (Le cheval qui monte, descend la montagne, rentre fatigué à l'écurie est vivant dans l'âme de l'enfant par le rythme de la langue, ses sonorités et les gestes qui vont avec). Les petites histoires parlées en cœur ou mises en scène parlent d'elles-mêmes sans nécessiter une traduction sémantique.

## 5.2 Le premier septénaire

Dans le premier septénaire, l'enseignement des langues étrangères ne joue pas un grand rôle. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, l'enfant apprend la langue étrangère comme une seconde langue maternelle par l'imitation et les situations du quotidien. Autrefois, les gens aisés avaient une nounou française qui par sa présence et ses activités avec l'enfant lui offrait les occasions de se familiariser avec la langue française. De nos jours, les activités au jardin d'enfants, les chants, les rondes, les comptines, les petites scènes et dialogues peuvent créer un milieu dans lequel l'enfant apprend de lui-même la langue étrangère sans traductions et sans « enseignement ». Ne pas enseigner le vocabulaire et la grammaire, traduire le moins possible permettent à l'enfant de se concentrer sur ce qu'il a à faire dans cette phase de sa jeune vie et ce ne sont pas les langues étrangères. En vacances au bord de la mer par exemple, des enfants ont fait connaissance. Il y a peut-être un Français, un Allemand, deux Hollandais et un Suédois : les enfants se comprennent parfaitement intuitivement sans parler la langue des autres. Le langage gestique est encore suffisamment fort pour fonctionner et remplacer la langue étrangère inconnue.

## 5.3 Le deuxième septénaire

Le graphique de la page 6 aide beaucoup à comprendre la grande particularité du cours de langues étrangères Waldorf/Steiner dans ce septénaire :



La dominance de la volonté dans le premier septénaire est variée par les tiers qui ont aussi les valeurs : volonté, sentiments, pensée. Cela se reproduit dans les trois septénaires de sorte que dans chaque septénaire un aspect secondaire des autres y est présent. Pour le deuxième septénaire, on constate que le premier tiers du deuxième septénaire continue par son aspect secondaire la dominance de la volonté du premier septénaire. Dans le troisième tiers du deuxième septénaire par contre on constate une préfiguration du troisième septénaire.

### 5.3.1 Entre 7 et 9 ans – les trois premières classes

Concrètement, cela signifie que l'enseignement des langues étrangères en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> classes (cela correspond en gros au premier tiers du deuxième septénaire) aura lieu d'une façon très proche de l'acquisition d'une seconde langue maternelle avant 7 ans. On comprend ainsi très bien Steiner quand il dit que pour les petites classes l'enseignement des langues étrangères devra avoir lieu comme l'acquisition de la langue maternelle mais à un niveau supérieur. C'est-à-dire que le cours sera purement oral et constitué des éléments décrits pour le premier septénaire. Ce ne sera qu'en fin de 3<sup>e</sup> classe ou en 4<sup>e</sup> classe que sera introduite l'écriture qui a un côté plus intellectuel que l'oral. Ainsi, l'enseignant pourra utiliser les dernières forces d'imitation présentes encore chez l'enfant. Mais ici, c'est souvent l'enseignant plus que les élèves qui pose un problème. Si l'enseignant connaît mal la langue gestic de la volonté, il fera un cours oral avec des gestes vides parce que cet enseignant se demande constamment si les enfants comprennent dans leur tête ce qu'ils font avec lui. La force d'imitation s'oriente sur l'intentionnalité du geste, pas seulement sur sa géométrie. La peur que les enfants ne comprennent pas bloque toute intentionnalité et la classe n'est pas intéressée. Mais il faut dire aussi que de nos jours certains jeunes enfants sont tellement familiarisés avec les médias qu'ils ont perdu l'habitude d'utiliser les forces d'imitation beaucoup plus profondes que celles de la pensée logique. Pour cela, il sera à mon avis plus nécessaire qu'au siècle dernier d'insérer à dose homéopathique des éléments intellectuels qu'on préférerait réserver à un âge ultérieur. En 1<sup>ère</sup> classe, on a joué avec des petits ordres comme : « ferme la porte, ouvre le robinet, arrose la plante verte, lève-toi, assieds-toi ici ... » ; en 2<sup>ème</sup> classe on pourra brusquement demander à un élève déjà éveillé : « ouvre la porte mais avant ferme la fenêtre ». L'élève qui s'oriente sur la langue orale linéaire dans le temps va ouvrir la porte et fermer la fenêtre parce qu'il entend ces petits ordres comme cela. Comme l'enseignant n'est pas satisfait, l'enfant fait appel à son intellect et avec la petite aide d'un geste de l'enseignant il comprend qu'il doit inverser l'ordre des petits commandements. Dans un autre petit jeu, l'enseignant diagnostiquera quels élèves réagissent à la langue étrangère de façon intellectuelle et lesquels ne le font pas encore mais baignent dans le vécu de la langue. Un élève a écrit au tableau une liste verticale des chiffres de 1 à 20. Un enfant est prié

de dire un chiffre de son choix (8 par exemple) à l'oreille de l'enseignant et la classe doit deviner quel est ce chiffre. Un premier élève dit : « 5 ». L'élève qui a choisi un chiffre répond : « Non, plus ». Un autre élève dit : « 13 ». Le premier enfant répond : « Non, moins ». La prochaine question montre l'état psychologique de chaque enfant. Un autre élève lève le doigt et dit d'un ton joyeux : « 17 ». Cet élève vit dans la langue des sentiments, de la joie et de la peine, dans la langue des consonnes et des assonances, dans une langue de laquelle l'intellect n'émerge pas encore. L'élève qui alors lève le doigt est un peu en colère parce qu'il sait que le chiffre ne peut pas être 17. Il a compris que le chiffre recherché se trouve entre 5 et 13 et selon son acuité intellectuelle il va choisir le milieu de l'intervalle pour minimiser les possibilités d'erreurs ou bien il va dire peut-être 11. Ces petits jeux dans lesquels l'intellect germe sont intégrés dans l'oral et la joie de jouer et de participer au langage.

Pour conclure, on peut dire que dans les trois premières classes d'une école Waldorf/Steiner, les enfants « n'apprennent » pas vraiment les langues étrangères mais qu'ils « s'y baignent ». Une mère d'une petite fille de 7 ans qui faisait une formation Waldorf/Steiner pour devenir professeur de français m'a raconté la situation suivante. Sa petite fille était à la maison et avait eu quelques semaines de cours de français. Elle était dans la cuisine avec sa mère. La mère a ouvert le robinet et la fillette a dit : « J'ouvre le robinet ». Joie de la mère. La mère ferme la fenêtre et la fillette dit, sans qu'on le lui demande : « Je ferme la fenêtre ». Alors la mère raconte qu'elle a fait une grosse faute qu'elle n'a réalisée que dans le cours où on parlait de plonger les enfants dans la langue sans l'intellect. Elle raconte qu'elle a demandé à sa fille qui venait de dire au bon moment : « J'ouvre le robinet » et « Je ferme la fenêtre » si elle savait ce que cela voulait dire. La fillette a répondu de façon laconique : « Non pourquoi, est-ce que je devrais le savoir? ».

### **5.3.2 Entre 12 et 14 ans – la fin des classes moyennes**

Nous avons vu que l'atmosphère du premier tiers du deuxième septénaire correspond à la dominance générale du premier septénaire, mais élevée au niveau du deuxième septénaire. De même, l'atmosphère du dernier tiers du deuxième septénaire correspond à la dominance du troisième septénaire mais cette fois à un niveau inférieur à celui du troisième septénaire. C'est la particularité de la vie organique telle qu'elle se manifeste par exemple dans le monde végétal. La plante elle-même se développe de la graine de la plante précédente dont elle reprend les valeurs et les exprime jusqu'à la graine de la plante future qu'elle préfigure mais en germe seulement.

La dominance du troisième septénaire est marquée par la pensée. La pensée intellectuelle va donc, dans le dernier tiers du deuxième septénaire, faire son apparition successive et remplacer peu à peu la pensée en images. Dans le programme du cours du matin, apparaissent les sciences naturelles qui vont être traitées d'une façon qui réclame plus d'efforts pour penser qu'avant, mais sans en arriver jusqu'aux modèles scientifiques comme par exemple les équations chimiques ou physiques. Dans le langage, on passe d'une langue perçue de façon synthétique à une langue beaucoup plus analytique faite de mots de vocabulaire et construite avec la grammaire. Dans les petites classes, l'enfant baigne dans la langue étrangère. Maintenant, on pourrait prendre l'image du maçon qui assemble les briques (les mots du vocabulaire) avec le ciment (la grammaire, surtout la syntaxe). C'est une image de la langue vue à partir de la pensée. En fait, la langue ne fonctionne pas ainsi, mais la pensée nous le suggère.

Concrètement, c'est le temps du vocabulaire, de la syntaxe et le début de l'expression personnelle indépendante (voir les chapitres : vocabulaire, syntaxe et 6e classe).

La pensée structure le langage : par exemple dans la situation suivante : il fait froid et la fenêtre est ouverte. Une personne qui a froid va dire : « Je ferme la fenêtre parce que j'ai froid ». C'est l'expression de la causalité. Une autre personne dira : « Je ferme la fenêtre pour que je ne prenne pas froid ». C'est l'expression de la finalité. Une troisième dira : « Je ferme la fenêtre bien que moi, je n'aie pas froid ». C'est l'expression de la concession. Dans les histoires lues avant cet âge, l'action a été principalement linéaire : il se passe ceci, puis cela, puis cela... Maintenant, des textes avec des retours en arrière ou des récits anticipatifs vont aider l'adolescent à développer la pensée encore prise dans le cocon de la langue. La langue étrangère dont l'élève s'est imbibé jusqu'à présent, se manifeste de moins en moins comme le jus d'une orange que l'on presse (la pression correspondant à la situation dans laquelle on veut exprimer quelque chose), et de plus en plus comme l'expression de quelque chose qu'on veut dire et pour laquelle on cherche ses mots. Dans cet enseignement organique des langues étrangères, il est normal que l'élève, à cet âge, ait l'impression de perdre ses connaissances. Alors qu'il « exhale » la langue étrangère jusqu'à présent, voilà qu'il cherche ses mots, ne sait pas exactement comment formuler sa pensée. Cette régression apparente est en fait un progrès, et c'est un problème que ne connaît pas l'enseignement classique des langues étrangères qui traite d'emblée la langue comme l'expression de la pensée intellectuelle.

### **5.3.3 Entre 9 et 12ans – les classes moyennes**

Si l'enseignement des langues étrangères n'a pour but que l'apprentissage des langues étrangères, toutes les considérations faites jusqu'à présent ne représentent que des complications inutiles et dont on peut très bien se passer pour les enseigner avec succès... Avec succès pour une partie des élèves mais on aura une autre partie des élèves qui ne va pas développer de liens affectifs pour les langues. Ces élèves diront à l'âge adulte qu'ils n'ont jamais beaucoup aimé les langues. Par contre dans notre perspective de l'enseignement des langues étrangères au sein de la pédagogie Waldorf/Steiner qui n'utilise pas les langues seulement pour les pratiquer mais aussi comme instrument qui offre à l'enfant, l'adolescent la possibilité accrue de se découvrir lui-même, ces considérations sont la base du programme et plus importantes qu'un programme tout fait, édité quelque part (voir Steiner GA 297 31 août 1919 conférence de l'après midi).

Comment comprendre la partie médiane du deuxième septénaire ? La volonté qui s'exprime fortement par la gestique et la joie d'agir dans les classes précédentes s'intériorise de plus en plus. Cette intériorisation se manifeste dans l'écriture puis encore davantage dans la lecture, car c'est dans cet ordre qu'on va procéder. Les mouvements pour écrire sont réduits et dans la lecture le mouvement du rythme de la phrase est complètement passé au niveau de l'âme. On devra lire différemment la phrase : Jean-dit-Jacques-est-un-imbécile. Soit : « Jean, (pause) dit Jacques, (pause) est un imbécile », soit : « Jean dit (pause) Jacques est un imbécile ». Le mouvement est complètement intériorisé.

En ce qui concerne la pensée, elle ne fleurit pas encore. Partout des boutons mais pas de fleurs. L'enseignant racontera la lecture qui par l'oral sera comprise, on devrait presque dire « prise » par les élèves qui en comprennent émotionnellement le sens,

qu'ils peuvent expliquer mais on n'aura pas encore d'analyse intellectuelle des personnages ou des situations. Prendre, comprendre, apprendre, reprendre, surprendre voilà le domaine du cours à cet âge.

#### **5.4 Le troisième septénaire**

Quand la première école Waldorf/Steiner a été créée en 1919 et jusqu'à la mort de Steiner en 1925, un nombre assez important d'élèves quittait l'école à 14 ans de sorte que le travail pédagogique pendant le troisième septénaire avait lieu dans un autre contexte qu'aujourd'hui où la scolarité obligatoire va jusqu'à 16 ans et en fait les enseignants Waldorf/Steiner ont dû développer la pédagogie du troisième septénaire en ce qui concerne les langues étrangères eux-mêmes à partir de données formulées de façon succincte par Steiner entre 1919 et 1924. Nous avons vu qu'en août 1919, donc avant l'ouverture de l'école, Steiner faisait remarquer que la connaissance des phases biographiques des enfants et des adolescents constituait le « véritable » programme (GA297). Et ce n'est qu'en juin 1924 sur la demande répétée des enseignants de langue que Steiner leur donne un programme basé sur les classes pour l'enseignement de la grammaire (Steiner GA 300c 2/6/1924).

##### **5.4.1 Entre 14 et 16 ans**

Si on continue d'orienter ici l'activité pédagogique sur les phases biographiques comme on l'a fait jusqu'à présent, on constate (voir schéma p.12) que le premier tiers du troisième septénaire est marqué par la dominance de la volonté (premier tiers) dans le contexte de la pensée (troisième septénaire). A cet âge, en 8e et 9e classe approximativement, les adolescents veulent quelque chose, même si souvent ils ne savent pas exactement quoi. La volonté, cette forme jeune de la pensée bouillonne en eux. En 9e classe, cette pulsion, on devrait peut être dire cette quête, doit trouver suffisamment de nourriture dans le cours de langue. D'un côté, les élèves (et plus encore les parents) veulent que leur fille ou leur fils soit capable d'acheter un croissant dans une boulangerie française. Ils ont bien raison et la pratique de la langue courante doit se développer de plus en plus. Mais ce genre de conversation n'assouvit pas les besoins profonds des adolescents. Ils veulent cela mais plus encore autre chose. Les jeunes gens sont à la recherche d'idéaux, de valeurs humaines profondes pour lesquelles ils prennent parti eux-mêmes. Le mouvement « Friday for future » le montre bien. Ils ne veulent plus reprendre les valeurs de leurs aînés qui pour eux sont souvent la cause du chaos politico-social actuel. Dans ce contexte, les biographies de personnalités qui ont réalisé quelque chose dans le monde malgré un parcours difficile plein d'adversité sont une nourriture pour l'âme des jeunes gens. En plus, par la lecture de biographies ils sont amenés à porter eux-mêmes leur jugement sur les valeurs qu'ils découvrent. Un autre secteur qui augmente la liberté des jeunes et active leurs forces de volonté est le domaine artistique, notamment le théâtre dans le domaine des langues. On trouvera des exemples concrets pour la 9e classe dans le chapitre sur cette classe. En 10e classe, on assiste souvent à un relâchement apparent de la volonté qui en fait n'est qu'une orientation de la volonté non plus vers le monde, vers l'extérieur mais vers l'intérieur, vers le monde de l'âme. Dans cette situation, l'histoire de la langue étrangère (si elle n'est pas formelle et ne consiste pas seulement en faits, chiffres et dates) intéresse les jeunes et affine leur recherche d'une pensée humaine. Découvrir les

gestes du génie de la langue et les gestes culturels y contribue. L'étymologie avec ses images cachées est un de ces facteurs d'affinement : le mot allemand « Brille » correspond au mot français « lunettes » et on découvre qu'en allemand on a pris au moyen âge le mot qui désigne la consistance des verres de lunettes (le béryl, une sorte de cristal de roche très transparent qu'on peut bien polir), alors qu'en français on a désigné les verres par leur forme qui au moyen âge, pour économiser la substance avaient la forme de demi-lune. Qui a raison ? Personne, car il ne s'agit pas de vrai ou de faux mais d'approches différentes d'un même objet. Inventer des mots français qui ne sont pas dans le dictionnaire et sont pourtant conformes au génie de la langue française est un acte de volonté magnifique. Un élève a inventé le mot « joyeuseté » en parallèle à « joie », un autre a trouvé « se désendormir » pour « se réveiller ».

#### **5.4.2. Entre 16 et 18 ans**

Dans cette phase biographique où la pensée a une dominance secondaire de sentiment, il sera souhaitable pour le développement de la jeune fille ou du jeune homme de ne pas perdre le sentiment dans la pensée : ici, je pense que les traductions de poèmes ou de textes littéraires peuvent y contribuer. Chaque langue possède une affectivité propre qui colore la pensée abstraite scientifique qui n'est que structure. La pensée abstraite intellectuelle est nécessaire pour le monde scientifique et les élèves l'utilisent dans les cours scientifiques. Les langues étrangères constituent un contrepoids nécessaire à l'équilibre de la personnalité.

Mais c'est l'activité théâtrale que Steiner recommande pour la 11<sup>e</sup> classe (voir le chapitre sur la 11<sup>e</sup> classe) qui met le plus en valeur cet élément du sentiment dans la pensée. L'acteur doit apprendre à gérer l'émotionnel en fonction du rôle et pas en fonction de ses propres pensées et valeurs. S'il joue « un méchant » il devra utiliser le registre émotionnel « du méchant » pour exprimer ses pensées et ses actes.

Entre 16 et 18 ans, le moi de l'élève commence à s'orienter vers le social et les séjours à l'étranger prennent une valeur biographique plus intense qu'avant. La lutte pour le climat, la société civile, l'aide aux proches et nécessiteux sont des secteurs à utiliser éventuellement en plus des stages organisés par l'école.

## **6 La pratique de l'art de l'éducation dans les exercices des divers outils du cours**

### **6.1 Le vocabulaire**

« La chaise » en français = « chair » en anglais. Cette équation simple montre bien ce qu'est le vocabulaire. Un seul et même concept formulé dans des langues différentes. Peu importe que la chaise soit blanche ou noire, grande ou petite, en bois ou en métal. Par contre elle doit avoir une surface pour s'asseoir, un dossier fixe (sinon, c'est une chaise longue) et quatre pieds (sinon, c'est un tabouret) et pas de bras (sinon, c'est un fauteuil). On voit qu'un concept vit dans un réseau et qu'il se distingue de son entourage : une chaise n'est ni un tabouret ni un fauteuil, ni un trône, ni un siège de voiture ou d'avion. Par contre un siège inclut une chaise, un trône etc. Pour les objets matériels, c'est assez simple bien que le pied de la table se traduise en allemand par « Tischbein » c'est-à-dire la jambe de la table. Cela se complique dans les autres

domaines du vocabulaire : essayez de traduire en français le mot allemand « Heimat ». Impossible, on ne peut que s'en approcher : patrie, terroir, terre natale, lieu de naissance... ne font que tâtonner le concept. « Laïcité » peut se traduire dans d'autres langues mais le mot a d'autres valeurs et dans des entretiens, il faut souvent préciser « la laïcité à la française ».

Dans les dictionnaires on trouve facilement les équivalents des diverses langues pour un concept, mais quand on parle une langue étrangère et qu'on pense avec les mots d'une autre langue, on est rapidement confronté à toutes sortes de problèmes et on est souvent amené à expliquer plus ou moins longuement ce qu'on veut dire pour être compris. C'est le deuxième aspect du vocabulaire. Et si cela ne fonctionne pas non plus, on essaiera peut-être dans son désespoir de ne pas être compris de recourir à des gestes. C'est le troisième aspect du vocabulaire.

Pour pratiquer l'art de l'éducation dans les langues étrangères il faut bien avoir compris que ces trois aspects du vocabulaire correspondent à différentes phases biographiques du développement de l'enfant. Fondamentalement, le vocabulaire est étroitement lié à la pensée. Mais on peut l'orienter davantage vers le sentiment avec la description des concepts par les mots de la langue. Ici le sentiment et l'intuition jouent un rôle plus important que la pensée claire et logique. De même que la volonté est l'expression d'une pensée embryonnaire ou jeune comme nous l'avons déjà vu, de même la caractérisation d'un mot représentant un concept rajeunit le vocabulaire. Dans l'enseignement du vocabulaire il faut considérer l'axe définition – caractérisation. Définition : chaise = siège à dossier et sans bras. Caractérisation : Il est 13 heures, nous allons manger ; autour de la table il y a quatre objets en bois que nous tirons un peu de la table pour nous y asseoir → les chaises.

Dans les classes moyennes, ces caractérisations qui rappellent les devinettes intéressent les enfants qui les comprennent avec moins d'activité intellectuelle que dans le cas des définitions. Ainsi, l'enseignant va caractériser beaucoup des mots dont il aura besoin pour son cours et les élèves le comprendront bien. Cette méthode a plusieurs avantages. D'abord, la communication entre enseignant et élèves est la plus directe possible et l'enseignant voit à la réaction des élèves s'ils « accrochent » ou pas. Il pourra ainsi faire plus de gestes pour être compris ou donner plus de détails qui caractérisent le mot en question. Ou bien il formulera de façon plus abstraite, plus générale pour inciter les élèves à penser davantage. Soit l'exercice s'arrête à la compréhension, soit il continue et les élèves doivent écrire l'objet ou ce qu'ils comprennent avec le mot adéquat dans leur langue maternelle. Dans la phase suivante (après une dizaine de mots expliqués), on compare ensemble et éventuellement corrige ou perfectionne ce que chacun a écrit. Si un élève a écrit, disons en anglais : « armchair » au lieu de « chair » pour la description d'une chaise, est-ce que le mot est faux ? Non ! mais il doit être précisé et l'élève mettra son « armchair » entre parenthèse et ajoutera : « chair ». Par contre, si un élève a écrit en anglais : « table », il n'a pas compris la description et barrera « table » et ajoutera « chair ». Selon le temps que l'enseignant veut investir dans ce travail de vocabulaire, il peut fermer le tableau où il a écrit en français les mots qu'il expliquait et demander aux élèves d'écrire de mémoire les mots français à côté de leurs mots anglais. Pour faciliter cela, on peut avant de fermer le tableau, lire ensemble la liste des mots français. On voit que selon le temps disponible, selon le degré d'attention des élèves et selon les activités auxquelles on veut les confronter on peut varier énormément cette partie du cours. On peut aussi avoir donné à l'avance une liste des mots français expliqués par l'enseignant. Quand les élèves sont habitués à ce genre

de pratique, on peut leur donner comme devoir à la maison de préparer chacun 4 mots. Cette préparation peut être au début être faite par des gestes (sans paroles), plus tard par des descriptions en phrases qui décrivent des situations simples. Par cela, les élèves utilisent « l'aura » de vocabulaire correspondant aux mots choisis et s'habituent à communiquer dans la langue étrangère. Un test de vocabulaire peut consister à faire venir au tableau chaque élève et à le soumettre à une description pour laquelle il devra dire le plus rapidement possible le mot français adéquat qui fait partie du vocabulaire révisé. L'élève peut (c'est plus difficile) décrire en langue française un mot de son choix. Là aussi, les variations sont nombreuses et peuvent être adaptées aux besoins et facultés des élèves. Pour un élève qui parle presque couramment le français, ce sont les autres élèves qui peuvent lui demander d'expliquer spontanément un mot qu'ils choisissent eux-mêmes. Le bon élève pourra briller et montrer ce qu'il sait faire. En plus, par ces exercices les élèves s'habituent à penser en situations concrètes et affectives ce qui est important dans les classes moyennes.

Un autre exercice pour les classes moyennes consiste à rassembler les mots de l'aura d'un mot donné. Par exemple : le mouton. Les élèves pourront écrire : la laine, le pré, la tête, manger (brouter), le berger, gris, la patte, le chien, dormir... Si un élève écrit : « le camion », il devra expliquer pourquoi il a choisi ce mot. Certains élèves font une liste de 5 mots, d'autres en trouvent 20. On appelle cela la différenciation active.

Dans les grandes classes, ce travail peut être continué à un niveau plus intellectuel avec du vocabulaire plus psychologique et abstrait mais on pourra alors mettre l'accent sur les connotations, sur les qualités affectives qui vivent dans les mots de chaque langue. La partie d'une commode qu'on ouvre horizontalement avec les mains s'appelle en français « un tiroir » et en anglais « drawer » ce qui vient aussi de « tirer ». En allemand cela s'appelle « Schublade » ce qu'on pourrait traduire par « poussoir ». Quelles sont les différences entre les mots suivants : anglais : « nature », français : « nature », allemand : « Natur » ? Est-ce que « freedom » correspond 100% à « liberté » ?

Un danger de ce genre de travail avec le vocabulaire est qu'il intéresse tellement les élèves qu'on a tendance à le pratiquer trop longtemps et à négliger les autres parties du cours.

## **6.2 La grammaire**

Souvent, la grammaire est considérée comme un ensemble de règles rébarbatives et peu intéressantes. Dans ce cas, on ne sait pas qu'on a à faire avec la grammaire morte, avec sa dépouille. La grammaire vit en nous sans que nous le sachions. Un neurologue allemand, Manfred Spitzer a fait l'expérience suivante. Dans un jardin d'enfants, la puéricultrice a raconté aux enfants de moins de 4 ans une histoire de nains qui travaillaient dans la montagne. Les enfants ont bien apprécié l'histoire. Dans cette histoire, elle a mis deux verbes qui n'existent pas dans cette langue mais que les enfants ont compris par le contexte et leur image sonore : « quangen » et « schnufieren ». Le lendemain, elle a demandé aux enfants s'ils se rappelaient l'histoire et ce que les nains avaient fait dans la montagne. Les enfants, n'avaient aucune difficulté à raconter au passé ce qu'ils avaient compris. Et pour cela, ils ont mis aussi au passé les verbes « quangen » et « schnufieren ». Or, le passé composé de ces deux verbes qui n'existent pas devrait être différent. « Quangen » devrait donner au passé « gequangt » conformément à la règle pour tous les verbes allemands... sauf pour les verbes en « -ieren » comme « schnufieren » qui n'ont pas de « ge- » au passé composé. Il s'est

avéré que les enfants n'avaient aucun problème à mettre le verbe-exception au passé composé sans « ge-«. Pourtant, les enfants de cet âge n'ont jamais appris cette exception à la règle (ni la règle elle-même d'ailleurs) et ils n'avaient jamais entendu ces deux verbes avant puisqu'ils n'existent pas dans la langue. Intuitivement, ils ont su comment faire ; sans conscience de ce qu'ils faisaient. Dans l'exemple suivant nous disons les deux phrases avec la même structure grammaticale apparente sans avoir conscience qu'en réalité il s'agit de deux structures différentes. Pourtant, on les comprend très bien dans leur différence. Première phrase : « Sur ce chantier, il faut porter un casque ». Deuxième phrase : « Sur cet escalier roulant, il faut porter les chiens ». Dans le premier cas, on comprend très bien sans en avoir conscience que l'accent est mis sur le mot « casque ». Il faut porter un casque et ne pas être nu-tête. Dans le deuxième cas, on comprend tout aussi bien sans le remarquer que l'accent est mis sur le verbe « porter ». On ne doit pas laisser marcher les chiens (en théorie aussi les chats, les chiens ne sont qu'un exemple) sur les marches ce qui serait dangereux pour eux, c'est pourquoi il faut les « porter ».

Cela montre qu'il existe un état inconscient pour nous de la grammaire. On pourrait dire que la grammaire dort dans la langue à ce niveau.

Mais il y a aussi un niveau de langue, dans lequel on perd en partie ces intuitions grammaticales et comme dans un rêve, c'est-à-dire à demi-conscient, on formule les phrases d'une façon qui cherche à être correcte. L'enfant à un certain âge dira inconsciemment en ce qui concerne la grammaire : « Nous faisons un château de sable et vous faites un canal avec un pont ». Arrive un moment où l'enfant va dire : « Nous faisons un château de sable et vous faites un canal avec un pont ». « Faisez » « disez » ou « si je serais malade » pour donner plusieurs exemples s'orientent sur un état conscient de la grammaire qui n'est pas encore maîtrisé. C'est un état intermédiaire peu remarqué dans la langue maternelle mais très présent dans les langues que nous ne maîtrisons pas vraiment.

Le troisième état de la grammaire est la pratique consciente de celle-ci avec la découverte, la formulation et l'application des règles. Si on exagère la pratique consciente de la grammaire, on s'en désintéresse et elle devient un squelette sans vie, une dépouille.

Remplissez une bouteille avec de l'eau de mer propre ; l'eau est absolument transparente. Déversez un peu de cette eau dans un récipient plat que vous mettez sur le radiateur et attendez 15 jours. L'eau devient grisâtre et paraît sale. Attendez encore quelques jours et regardez le récipient dont l'eau de mer s'est complètement évaporée. Avec une loupe, vous découvrirez des cristaux de sel. Ce sont là les trois stades de la grammaire : la grammaire dort en nous ; elle est imperceptible dans la langue comme le sel dans l'eau de mer. La grammaire rêve en nous ; quelque chose d'imprécis apparaît comme la grisaille dans le récipient sur le radiateur. La grammaire vit en nous en toute conscience par les règles que nous découvrons comme les cristaux de sel apparaissent à la loupe. Steiner a développé une méthode d'enseignement de la grammaire basée sur ces trois états du langage. Et de même que c'est la chaleur qui fait apparaître les cristaux, de même c'est la chaleur du moi qui amène la grammaire à la conscience claire. Steiner a développé une grammaire orientée sur le moi de l'être humain (qu'il décrit dans son ensemble dans la conférence de l'enseignement méthodique et didactique GA 294 du 25 août 1919) contrairement à la linguistique de Saussure qui se veut une science naturelle comme la chimie ou la physique, c'est-à-

dire considérée par l'être humain uniquement en tant qu'observateur et pas en tant que participant.

Ainsi, l'enseignement de la grammaire ne part pas de la règle mais y aboutit. Cela est la base de la méthode d'enseignement de la grammaire dans le deuxième septénaire. Elle permet d'augmenter le rôle du sentiment par la découverte progressive des règles abstraites auxquelles on peut rajouter la vie du sentiment si on trouve une image qui correspond à la règle.

D'abord, le professeur va partir d'une situation de langue qui peut être créée par un extrait de la lecture, par un petit sketch ou par un texte didactique préparé par l'enseignant. Prenons l'exemple concret du passé composé.

L'enseignant prépare le texte suivant. Il s'agit d'un voleur qui commet une effraction. « L'homme marche dans la nuit noire. Il arrête sa marche devant le 24 de la rue Diderot. Il pousse la porte du jardin de l'épaule. Il est maintenant dans le jardin. Il tire de sa poche un trousseau de clés et tourne une clé dans la serrure. La serrure cède. Il est déjà dans la maison. Il ferme la porte derrière lui. Il cherche des bijoux dans les tiroirs. Il trouve des bagues et des colliers. Il fourre ces bijoux dans un petit sac et quitte la maison. Dans le jardin, il écoute... pas un bruit. Il sort dans la rue. Deux policiers lui passent des menottes. Ils l'amènent au poste de police. Là, il avoue tout et les policiers font leur rapport : L'homme à marché de nuit dans la rue jusqu'au 24 de la rue Diderot. Il a poussé la porte du jardin. Il a tiré de sa poche un trousseau de clé. La serrure a cédé. Il a fermé la porte derrière lui. Il a cherché des bijoux et il a trouvé des bagues et des colliers. Il a fourré les bijoux dans un sac et il a quitté la maison. A ce moment nous lui avons passé les menottes. Au poste de police, l'homme a tout avoué ».

Ce texte peut être plus court et dans un français plus simple. Dans une 5<sup>e</sup> classe par exemple, les élèves peuvent mettre ce récit en scène ou bien l'enseignant raconte la scène et demande aux enfants ce qu'ils ont compris. C'est la première phase de l'enseignement de la grammaire pour cet âge. La grammaire dort : les élèves jouent une scène ou racontent l'histoire qu'on vient de leur raconter. Certains enseignants orientés fortement sur la pensée ont du mal à comprendre la valeur de cette phase. Pour que la grammaire dorme, il faut qu'elle existe, qu'elle soit présente en dehors de la conscience des élèves. Nous appellerons cela « vivre dans la substance de la langue ».

La deuxième phase, le stade où la grammaire rêve, où la conscience cherche sans savoir quoi exactement, commence quand l'enseignant demande aux élèves quelle est la différence entre la première partie qui décrit le vol et la deuxième qui constitue le rapport de la police. Dans la première partie, le vol est raconté au présent, dans la deuxième partie le rapport décrit ce qui a eu lieu une heure avant. La première partie est au présent, la deuxième au passé. Cela oriente la recherche qui va avoir lieu. Comme la grammaire n'est pas un moyen d'apprendre et de pratiquer la langue étrangère mais une façon d'en prendre conscience, l'entretien grammatical entre enseignant et élèves aura lieu de préférence dans la langue maternelle des élèves. L'enseignant va demander aux élèves de souligner tous les verbes de ce texte. On contrôlera ensemble. L'enseignant demandera comment est-ce qu'on forme le passé dans la langue française. Comme par hasard, on aura révisé la conjugaison du verbe « avoir » le jour même ou la veille. Les élèves cherchent, découvrent des coïncidences, des ressemblances, finalement ils croient découvrir une règle.

La troisième phase consiste à formuler clairement cette règle découverte et confirmée par l'enseignant. Les élèves pourraient écrire dans leur cahier dans leur langue maternelle:

« (date) Le passé composé

*En français, on forme le passé composé en conjuguant le verbe avoir au présent et en préparant le verbe pour le passé : tirer → tiré (-é) qu'on ajoute après le verbe avoir ».*

La date est importante parce que cette règle est simplifiée et n'est valable que pour les verbes en « er » et qui sont conjugués avec « avoir ». De semaine en semaine, on pourra élargir la règle en la différenciant pour les autres groupes de verbes, pour les autres formes irrégulières du passé composé et pour les verbes conjugués avec « être » au passé.

On pourra en arriver à une image pour décrire le passé et le futur :

<b>passé composé</b> : j'ai marché	←→	je marcher -ai : <b>futur</b>
avoir est avant le verbe		avoir est après le verbe.

Ceci correspond à la méthode proposée par Steiner pour l'enseignement de la grammaire dans le deuxième septénaire et dans la langue maternelle. Mais cette méthode est la même pour les langues étrangères avec la différence que dans les langues étrangères il faudra trouver des exercices pour appliquer cette règle de façon durable, pour parvenir au stade de la grammaire qui dort, car on ne peut pratiquer couramment une langue étrangère si on pense constamment aux règles qui la constituent. On aura donc la méthode suivante :

3	règle	↑	l'élève cherche des exemples	4
2	sélection	↓	exercices d'application hors contexte	5
1	substance de la langue	↓	parler couramment	6

Pour la 9<sup>e</sup> classe au début du troisième septénaire, Steiner recommande à juste titre une révision générale de la grammaire. Ce qui a été acquis avec le sentiment passe grâce à la révision à un niveau plus conscient. Pour moi, cela veut dire qu'on va réviser la grammaire à ses trois niveaux. Le cadre de cet ouvrage ne permet pas de développer davantage cette idée concrètement.

Dans les autres grandes classes, la grammaire enseignée sera davantage une grammaire stylistique. Et pendant ce troisième septénaire, où la pensée est en dominance, on pourra enseigner la grammaire (subjonctif, pronoms, phrases avec si, concordance des temps, passif...) d'une façon assez proche de la grammaire enseignée traditionnellement. Mais, avec la sous-jacence du sentiment pour le deuxième tiers de chaque septénaire, il sera profitable pour l'adolescent qu'on lui montre les gestes du génie de la langue derrière la règle. Par exemple on montrera que stylistiquement le français, fortement axé sur la notion de sujet évite quand c'est possible la forme passive contrairement à l'anglais qui, fortement orienté sur la notion d'objet l'utilise fréquemment dans plusieurs variations. Ces valeurs-gestes ne sont perceptibles qu'avec le sentiment dans la pensée.

### 6.3 La lecture

Ce qu'on appelle « la lecture » est constitué soit de petites histoires simples, de livres pour la jeunesse et d'aventures, de biographies, de littérature ou de textes non-fictionnels (presse, essais...). L'enseignement de la lecture évolue beaucoup du moment où on apprend à écrire et à lire jusqu'au bac où on traite la littérature comme dans les lycées français. Il faut remarquer que ce sujet varie aussi beaucoup d'une langue étrangère à l'autre. Le français comme langue étrangère a une situation médiane entre l'anglais comme langue étrangère et le russe ou l'allemand comme langues étrangères. En anglais, l'élève comprend assez rapidement des textes plus difficiles que ceux qu'il découvre en langue française. Cela provient du fait qu'il faut un minimum de connaissances grammaticales pour comprendre le français et le vocabulaire anglais est en partie familier à la jeunesse de nos jours. En russe et en allemand, il est encore plus difficile de comprendre qu'en français à cause d'une morphologie riche et d'un vocabulaire peu commun au français.

Certains enseignants ont tendance à concevoir le cours de langue étrangère comme un cours fait d'exercices de grammaire et de vocabulaire, sans lecture. Si après un tel cours on demande à l'enseignant ce que les élèves ont vécu, ils ne comprennent pas la question : pour eux, le cours est là pour apprendre, pas pour vivre quelque chose. Quel appauvrissement du cours ! La lecture est l'âme du cours de langue étrangère. Je me souviens d'une fillette dans une classe où on avait lu l'histoire d'une famille qui faisait une sorte de tour de France pendant les vacances et dont les personnages vivaient des situations captivantes. Une de ces scènes avait lieu au bord d'une rivière où quelquefois avec un chapeau chinois on trouvait une ou deux paillettes d'or. Cette fillette avait été si marquée par cette scène qu'elle a demandé à ses parents de visiter ce lieu au cours des vacances familiales en France. Dans les grandes classes, une œuvre de Camus ou de Saint Exupéry peut orienter la biographie d'un adolescent pour le reste de sa vie. La lecture, c'est donc la vie de l'âme, une vie intense qui captive et donne de la joie à lire. La dominance de la lecture est donc dans le sentiment, même si la pensée y joue bien sûr un grand rôle.

Mais en cours de langue étrangère, la joie de lire doit être bien préparée. On ne ressent pas cette joie en ouvrant un livre inconnu dans une langue qu'on ne maîtrise pas encore. Et le pire enseignant est celui qui donne à ses élèves un texte inconnu en leur demandant de souligner les mots qu'ils ne connaissent pas. Comment ne pas dégoûter ainsi les élèves du cours de langue ! En langue étrangère la difficulté principale est donc l'accès au texte. Si l'enseignant décide de soigner le vécu dans la lecture, il trouvera des critères nouveaux, inhabituels dans les manuels de méthodologie.

a) Il y a des textes qu'on appelle parfois didactiques qui sont écrits par des spécialistes de l'apprentissage des langues étrangères et qui visent surtout à offrir un vocabulaire de base simple, une structure grammaticale adaptée à un certain niveau et dont le contenu est contrôlable à 100% par l'enseignant parce que tout est dit dans le texte. Ces textes sont très ennuyeux pour les élèves. Pourtant, des petites histoires simples qui ressemblent à ce genre de textes permettent d'apprendre à lire et à pénétrer dans la trame d'une histoire en langue étrangère. Contrairement aux textes didactiques qui leur ressemblent, ils doivent être attrayants et le critère principal pour ces histoires pour débutants sont les images intérieures. « Un nid d'aigle sur un éperon rocheux en surplomb... » est une belle image facile à comprendre même si les mots « éperon et surplomb » sont des mots rares dont les élèves, disent les spécialistes de

l'apprentissage intellectuel, n'auront plus jamais besoin ! On trouvera plus de détails sur le traitement de ces lectures pour apprendre à lire dans le chapitre sur la 4<sup>e</sup> classe.

b) Un deuxième type de texte contient une richesse psychologique et une trame avec un développement de l'histoire qui permet de découvrir non seulement l'histoire mais aussi ce qui vit entre les lignes. Ici, la rencontre avec le texte et son approfondissement ne se fait pas seulement par les questions « qui, quoi, quand, où, comment, combien » mais le « pourquoi » joue un rôle plus important. On trouvera quelques détails supplémentaires dans le chapitre sur la 6<sup>e</sup> classe.

c) Un troisième type de texte, souvent littéraire, parvient jusqu'à l'arrière-plan de l'histoire et tout y est important. Comment comprendre la nouvelle de Camus « l'hôte » sans connaître le rôle du gouvernement français dans l'Algérie du 20<sup>e</sup> siècle avant son indépendance. Dans la nouvelle de Balzac « un épisode sous la terreur » on trouve un passage dans lequel un prêtre a caché le ciboire pour la communion (la religion et le culte étaient interdits) dans une cheminée. Lors d'un contrôle de la police, l'agent se tient près du rebord de la cheminée. Balzac n'utilise pas le mot « près de » auquel on s'attend mais le mot « auprès de » ce qui confère à la cheminée un caractère particulier de dignité et de sacralité. Et quelle richesse contient le dialogue des élèves entre eux et avec l'enseignant qui donne juste des orientations dans les grandes classes. Les exercices, les questions à l'occasion du texte ne sont que rarement des questions de contrôle, ce sont beaucoup plus des questions qui en engendrent d'autres, des questions aux réponses complexes selon la perspective sous laquelle on considère tel ou tel personnage. Les perspectives, les arrière-plans culturels, les descriptions des caractères, imaginer une suite à tel ou tel passage, la production créative, le changement de genre comme écrire un passage de prose en dialogue (à condition qu'il s'y prête), transposer le contenu du texte en journal intime... on trouvera quelques idées pour travailler avec des textes de ce genre dans le chapitre sur la 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> classe.

d) un autre type de texte est constitué par les articles de presse ou des textes plus ou moins philosophiques ou scientifiques. On aborde ainsi des sujets de civilisation actuels comme l'environnement, le monde numérique, la nourriture bio, la fin de la vie, la souffrance, l'ennui, l'énergie nucléaire, les réfugiés etc. Ici, le texte ne constitue souvent que le germe de la pensée qui se développe à son contact, se différencie, s'approfondit... Ce ne sont plus des textes dans lesquels on entre, dans lesquels on se promène entre les lignes, dans lesquels on pénètre jusqu'aux arrière-plans mais ce sont des textes dont on sort, qui amènent la classe à se trouver elle-même. on trouvera quelques possibilités de travail dans le chapitre sur la 11<sup>e</sup> classe.

Pour que la classe en arrive à lire et à s'intéresser à des ouvrages d'une telle complexité dans les classes supérieures, l'enseignant doit faire un travail sur lui-même. Il doit comprendre pourquoi Steiner voulait à tout prix que les enseignants racontent l'histoire ou un de ses passages (je ne dis pas le contenu qui pourrait faire croire qu'il s'agit de communiquer seulement un sens) avant la lecture du texte. Par ce procédé didactique d'accès oral, l'élève entre dans l'œuvre par le cœur, par les sentiments. Le professeur devra aussi comprendre que c'est à lui de fournir les éléments qui vont permettre aux élèves d'entrer cordialement dans l'histoire. Ainsi, le professeur surtout dans les classes moyennes décidera de quel minimum de vocabulaire concret les élèves auront besoin pour accéder au texte. Il y a donc un minimum de vocabulaire qu'on traite avant le texte, indépendamment de lui, le vocabulaire qu'on ajoute pendant la découverte (il sera nécessairement restreint) et l'approfondissement du vocabulaire après la lecture. Les élèves doivent s'habituer à comprendre sans connaître tous les mots qu'ils entendent

ou lisent mais certains mots sont indispensables à la compréhension. Cette forme d'accès au texte réduit considérablement le nombre des élèves qu'on dit « faibles » qui comprennent mieux et ressentent l'envie de s'exprimer tout comme ceux qui comprennent tout par le sens et qu'on appelle « intellectuels ». La lecture est le moyen idéal pour que les enfants et les adolescents apprennent à sensibiliser et différencier les forces de l'âme, que ce soit le sentiment, la pensée ou la volonté.

#### **6.4 Des petites scènes aux grandes pièces de théâtre**

Si la lecture est une merveille pour la relation entre enseignant et élèves et pour une ambiance de sympathie pour le cours de langue, le domaine de l'art dramatique par contre est une merveille pour une bonne relation entre ce que font les élèves à l'école et les parents. De la 1<sup>ère</sup> à la 8<sup>e</sup> classe, je recommande de faire une après-midi de spectacle pour les parents une fois par an. L'enseignant de français et son collègue de la deuxième langue étrangère peut-être avec l'eurythmiste et l'enseignant de musique peuvent faire un programme d'une heure environ pour montrer aux parents ce que leurs enfants font à l'école.

De plus dans notre civilisation moderne où les jeunes gens ont tendance à être trop peu en mouvement ou bien font du sport, une activité saine bien sûr mais sans grande ou même sans aucune participation de l'élément spirituel, l'outil dramatique est une activité très motivante et souvent même thérapeutique parce qu'elle contribue à réduire le déséquilibre engendré par une surconsommation du numérique ; l'outil dramatique s'adresse particulièrement aux forces de la volonté et du sentiment et tout le monde qui va au théâtre sait bien que les pensées ne sont qu'une partie du message transmis sur scène.

L'outil dramatique comprend les petites scènes, les situations quotidiennes en dialogues, les sketches, les petites et grandes pièces de théâtre, mais aussi en partie l'écriture créative et des exercices d'improvisation ou de concrétisation d'une situation donnée. La variété de ces éléments nécessite un abord différencié selon les âges biographiques.

#### **1 Dans les petites classes au cours uniquement oral :**

La force incroyable de cet âge est que les enfants s'identifient par les forces de l'imitation (en déclin certes mais encore actives) sans décalage à la langue de l'enseignant. Ainsi, la méthode à cet âge sera d'agir directement. Un lapin va chez le cordonnier pour acheter une nouvelle paire de chaussures : Avec des gestes, une articulation prononcée, et un rythme de phrase adéquat à l'histoire l'enseignant et les élèves parlent et jouent l'histoire avec les doigts et les mains, scène par scène. Au début, une partie de la classe seulement va participer activement à ce « happening ». Mais peu à peu au fil des cours et avec les volontaires qui viennent au tableau pour jouer devant la classe, les timides participent de plus en plus et les réticents cessent de déranger ou prennent part à ce qui se passe. Le succès de ce genre de travail dépend souvent des facultés dramatiques de l'enseignant qu'on peut très bien acquérir par des week-ends de formation spécialisés dans ce domaine. Dans le monde de l'oral, il y a trois scènes de théâtre qui permettent de varier et d'intensifier le cours :

d'abord la voix et la bouche avec l'articulation et le rythme : Il faut sentir le rayonnement de l'étoile quand on prononce le mot « étoile ». La tortue dans le langage aura quelque chose de compact et de lent et une certaine prudence. La classe en tant que groupe est le seul acteur et le public est l'enseignant.

Il y a ensuite les mains avec les doigts et les jeux de doigts sont une excellente préparation à l'élément dramatique. Nous avons ici de façon embryonnaire ce qu'on retrouvera dans les grandes pièces de théâtre des grandes classes. Mais encore cette mini-scène de théâtre est individuelle et chacun est à la fois acteur et public.

La troisième scène de théâtre est la partie de la classe entre le tableau et la première rangée d'élèves ou le centre si les élèves sont en cercle. Le théâtre commence ici, mais encore les rôles ne sont pas individuels ; ce sont des types de personnages : le loup, le paysan, la petite fille, la mère etc. Et les garçons peuvent jouer des rôles féminins et les filles des rôles masculins. En plus, la nature et par là-même l'entourage, les décors sont vivants et il n'y a pas de problème à demander à un élève de 1<sup>ière</sup> classe de jouer un arbre, une maison, le vent ou la neige. Dans ce monde de l'oral, comme nous l'avons dit plus haut, la classe baigne dans la langue étrangère qui vit par les histoires racontées.

## **2 Dans les classes moyennes :**

Dans la deuxième partie du deuxième septénaire, dans les classes moyennes donc, avec l'introduction de l'écrit la situation change. Les forces de l'imitation ne jouent plus qu'un rôle secondaire et l'enseignant va pouvoir davantage faire appel aux forces du sentiment qui prend le rôle prépondérant. D'un côté on va pouvoir mettre en scène des histoires lues, mais de l'autre on ne délaissera pas les petites situations quotidiennes en dialogue (chez le boulanger par exemple), les sketches ni les mini-pièces de théâtre qu'on trouvera dans les recueils de « Waldorfbuch.de ».

Ce qui passe principalement par l'oral comme les petites situations quotidiennes en dialogue assurent la continuité avec le monde des petites classes et on peut, moins rapidement qu'en anglais et avec plus de précautions, créer des moments impromptus plus adéquats à cet âge. Dans une 5<sup>e</sup> classe par exemple, on révisera une petite scène chez le boulanger que les élèves connaissent de la 3<sup>e</sup> classe. Pour certains cela sera agréable parce qu'ils revivent quelque chose qui leur est familier, mais pour d'autres cette révision peut être perçue inconsciemment comme un retour à un âge révolu. C'est pourquoi, on va ajouter des variations : l'enseignant joue le boulanger et les élèves viennent acheter quelque chose chez lui. Un élève timide ou qui a des difficultés va dire ce qu'il sait déjà : « -Bonjour, Monsieur le boulanger, je voudrais une longue baguette, un croissant et deux tartelettes. » Et le boulanger va les lui donner. Un autre élève éveillé, peut-être un peu espiègle va dire : « - je voudrais cinq baguettes et trois croissants. » Sur quoi, le boulanger rétorque : « Les croissants, vous les voulez au beurre ou à la margarine ? » Courte hésitation de l'élève. S'il choisit la margarine qui est un mot international et dit : « margarine » et pas « à la margarine » c'est qu'il a perdu son assurance. On va les lui donner. S'il choisit le beurre, l'enseignant boulanger peut dire : « Ah, je n'ai plus qu'un croissant au beurre ». Ou bien, le boulanger entraîne l'élève dans un dialogue plus difficile : « Mais, si vous revenez à 10h. j'en aurai beaucoup au beurre. Alors, vous prenez 1 croissant ou vous revenez à 10h. ? » Cet exemple veut simplement montrer qu'à partir de la 5<sup>e</sup> classe, il faut jouer spontanément avec la classe et avancer le plus possible sans perdre quelque élève. Avec certaines classes, on peut jouer de longues histoires, avec d'autres on ira moins loin.

La mise en scène de certains passages de la lecture demande un travail préliminaire qui commence avec l'apprentissage de la lecture. Au début, lire veut dire pour les élèves déchiffrer. Quand la lecture sera fluide on pourra lire les dialogues de façon plus vivante. Pour cela, on peut faire un petit concours. Deux élèves lisent leur dialogue de derrière le tableau et doivent le faire vivre le mieux possible par la voix. Un autre groupe suit et on compare. Ou bien, on demande aux élèves de lire leur rôle dans le dialogue avec un ou deux gestes et des pauses à certains endroits.

Une erreur fréquente chez les enseignants débutants est de demander trop tôt aux élèves de jouer un passage du texte. Jouer une scène de la lecture pourra avoir lieu à la fin d'un passage que les élèves ont bien compris. A partir de la 6<sup>e</sup> classe, on fait des groupes de cinq ou six élèves et on leur demande de faire du passage de la lecture (qui doit s'y prêter bien sûr) une petite scène comme ils le veulent mais avec peu d'accessoires. Les groupes sortent de la classe et cherchent un endroit où ils préparent la scène pendant 20min. L'enseignant peut aller d'un groupe à l'autre et aider si c'est nécessaire. Ensuite, chaque groupe joue la scène devant toute la classe (Les élèves peuvent avoir le texte en main, mais en fait le livre les gêne et ils essaient de jouer sans le texte). On peut demander ensuite, ce qui était particulièrement réussi dans chaque groupe. Un effet bénéfique des mises en scène est que les élèves apprennent, révisent et utilisent constamment beaucoup de vocabulaire dans un contexte sans y penser vraiment et ils parlent la langue étrangère avec fluidité.

### **3 Dans les grandes classes :**

Dans les grandes classes, l'écriture créative qui conduit à des dialogues et les sketches sont toujours les bienvenus. Mais à cet âge, une classe peut être à même de jouer une grande pièce de théâtre de Molière, Camus, Anouilh ou d'un autre auteur. Dans ce cas, le travail nécessaire va mobiliser beaucoup d'énergie et de temps et l'enseignant responsable devra faire attention à ne pas gêner ou même empêcher le travail dans les autres matières. C'est donc le collège des enseignants de la classe qui décide sur la demande du professeur de français si la pièce est désirable ou non. Dans une 9<sup>e</sup> classe, nous avons lu ensemble « Mateo Falcone » et ensuite la classe a joué la nouvelle que l'enseignant a mise en scène. La représentation a duré 30min et chacun des deux groupes de la classe l'a jouée successivement devant les parents et d'autres classes de sorte que l'ensemble a duré plus d'une heure. Cela a permis aux parents de voir deux mises en scènes différentes selon le groupe et de sentir combien le travail individuel est important. De plus cette activité théâtrale relativement courte ne bloquait pas une autre activité dramatique éventuelle dans la deuxième langue étrangère. Dans les longues pièces, les autres matières devront rééquilibrer la spécialisation due au théâtre. Bien que toute activité artistique ait en soi une telle richesse et que ce déséquilibre soit relatif.

Le théâtre mobilise les forces profondes et des qualités inattendues apparaissent qui permettent au jeune homme ou à la jeune fille de sortir de soi, et de se situer différemment dans le monde par le biais de la pièce. L'élève acteur apprend à incarner par un rôle, d'une façon dense et conforme à la vie, des pensées, des sentiments et des actes qui ne sont pas forcément les siens. Il apprend à communiquer avec son entourage (le public dans le cas présent) et à créer des liens avec lui. On ne porte pas une valise de 18kg comme un petit sac d'1kg. Si on joue au golf sur scène, le spectateur doit sentir que la balle fictive fait une trajectoire de 3m ou de 40m. Comment exprimer

sur scène la jalousie, l'humilité ou l'indifférence ? Quel enrichissement de la personnalité !

Il n'est pas possible d'entrer ici dans les détails complexes de la mise en scène, et on se bornera à recommander la lecture des œuvres de Michael A. Cechov et de Keith Johnstone.

## **6.5 Les autres outils**

La liste des outils du cours pour enseigner une langue étrangère en tenant compte du développement de l'enfant ou de l'adolescent telle que nous l'avons formulée plus haut contient encore un bon nombre d'éléments. Là aussi, l'accès devra avoir lieu après avoir constaté quelle est la valeur dominante de chaque outil et comment on pourrait développer des exercices qui éventuellement rééquilibreront la divergence entre la force prépondérante de l'outil et la phase du développement des jeunes gens. La flexibilité et la créativité de l'enseignant de même que ses connaissances de la science spirituelle seront déterminantes pour pratiquer dans les classes l'art de l'éducation dans les langues étrangères.

## **6.6 Les outils numériques**

Le numérique (photos, films, vidéos, ordinateur, réseaux sociaux...), et l'ordinateur en particulier sont la transposition dans le monde de la nature de phénomènes électroniques d'une partie du cerveau, concentrés dans une machine. Par cela, Le numérique est le fondement du transhumanisme qui essaie de capter la nature humaine générale sans le processus d'individualisation (animé par la dynamique des vies antérieures, présente et futures c'est-à-dire par le destin individuel) qui est perçu comme un dérèglement de cette nature humaine générale.

Fondamentalement, le numérique est étroitement lié à la pensée et au pôle de la tête de l'être humain. Il est donc apparenté au troisième septénaire dont il partage la dominance et il sera le bienvenu dans la pédagogie à partir de cet âge. On trouvera une excellente exploitation de cet outil pédagogique dans un chapitre de l'ouvrage en anglais d'Ulrike Sievers « Creative Teaching – Sustainable Learning ; Norderstedt 2017 ».

On comprendra mieux la dimension du numérique si on considère que dans tout organisme vivant (et l'être humain en est un, même si certains le considèrent comme une machine) la totalité est présente et vivante dans chaque partie. Chaque partie possède sa dominance propre et le reste de la totalité est présent en sous-jacence. Dans le pôle de la tête, dans le cerveau c'est la pensée qui domine mais la neurologie y trouve aussi les sentiments et la volonté. Certes, mais en sous-jacence. Le confinement dû au Corona virus a bien montré qu'un service religieux sur internet n'a pas les mêmes qualités que le même service vécu dans une église. Il en va de même pour le foot ball dont le public veut revenir dans les stades. Il y a donc une différence tangible entre les sentiments ou la volonté en dominance et les sentiments ou la volonté en sous-jacence. Si on accorde trop d'importance au numérique on efface ces nuances qu'on finit par ne plus percevoir.

Ainsi, cet outil s'avère en réalité un outil « à double tranchant ». Il rappelle le chocolat. On peut en manger un morceau, deux morceaux... après une tablette, le chocolat n'est plus très bon pour la santé. Nous sommes habitués à lire dans les publicités pour le vin

et les spiritueux la phrase : « A consommer avec modération » ; cette phrase est aussi valable pour la consommation du numérique. Quand on voit combien de temps dans une journée les jeunes gens passent avec le numérique, on hésite quelque peu à les confronter encore pendant les cours à ce monde. Un des grands dangers de notre époque est le confinement de l'âme dans le pôle de la pensée. Il faudra donc utiliser l'outil numérique de telle sorte qu'il donne accès à une pensée vivante, à des sentiments véritables qui ne s'enfoncent pas dans des émotions grossières et à des actes de volonté individualisés. Dans ces conditions le monde du numérique, indispensable dans une société moderne, peut faire une entrée saine dans l'art de l'éducation.

## **7 La répartition des phases biographiques en classes**

Nous avons vu tout au long de cet ouvrage que l'art de l'éducation s'oriente principalement sur les phases du développement de l'enfant et de l'adolescent. Et cet art consiste à trouver le meilleur équilibre entre les forces communes à tous les êtres humains et celles particulièrement développées dans chaque individu. Steiner considère les situations scolaires avec ces paramètres comme le véritable curriculum. Mais, une école fonctionne en classes et les classes ne sont qu'une approche approximative des situations biographiques, d'autant que dans une classe les élèves sont loin d'être exactement du même âge. Dans certaines petites écoles de village, autrefois surtout, les élèves sont ou étaient même d'âges très différents et tous dans une même classe.

Steiner parle de différenciation active et de différenciation passive (Steiner GA301; 26 avril 1920). Plus le cours est artistique (ce qui ne veut pas dire seulement qu'on y peint ou dessine, joue du théâtre, danse, chante etc), plus il est riche et plus chacun peut trouver dans le cours ce dont il a besoin. C'est la différenciation active. La différenciation passive consiste à faire des groupes de niveau (les « faibles » avec « les faibles », « les forts » avec « les forts »). Mais dans un système scolaire, les classes sont nécessaires et l'enseignant pourra et devra y travailler de façon artistique. Si les âges des élèves sont différents, la progression biographique par contre, les étapes du mûrissement et de l'apprentissage sont les mêmes, soit un peu plus tôt, soit un peu plus tard. Quand on se met à marcher, on ne peut faire le troisième pas qu'après le deuxième. Ainsi, considérons les « nœuds » biographiques des tiers des septénaires où les deux courants (humain général et individuel) rivalisent pour permettre à la personnalité de l'enfant, de l'adolescent de s'individualiser.

La 4<sup>e</sup> classe correspond ainsi à l'âge de 9 ans et un peu plus, la 6<sup>e</sup> classe à l'âge de presque 12 ans, la 8<sup>e</sup> -9<sup>e</sup> classe au passage du deuxième au troisième septénaire, et la 11<sup>e</sup> classe à la situation à partir de 16 ans environ.

### **7.1 La 4e classe**

En 4<sup>e</sup> classe, le courant dominant du premier septénaire et la sous-jacence de même qualité dans le premier tiers du deuxième septénaire se retirent des forces actives pour laisser la place à d'autres qualités. L'imitation n'est plus au premier plan et fait place à la naissance de la conscience de soi liée à la pensée, qui peu à peu devra devenir

intellectuelle. La civilisation moderne méconnaît la valeur d'une pensée qui se développe progressivement et, en France particulièrement, le rationalisme s'installe rapidement balayant les autres tendances plus fines.

Dans la tradition orale, le langage joue un rôle capital car il est responsable de la façon de penser qui grâce au langage est de nature intuitive. Ce sont les sons, les sonorités qui font autorité. Cela change avec le passage à l'écrit quand les sons deviennent des lettres et les pensées apparaissent dans les mots. Dans beaucoup de civilisations les pensées sont représentées par l'image de l'oiseau, de l'aigle plus précisément qui vole et plane librement dans les airs. Il est remarquable que ce passage de la pensée orale formulée par le logos à la pensée logique liée aux mots et à leur sens se fasse par un instrument tout à fait particulier : la plume ! Et en plus une plume affûtée, biseautée dont on utilise la partie la moins aérienne. C'est comme si la plume passait des éléments de l'air et de la lumière à ceux de l'eau (l'encre) et de la terre (le papier). La pensée naît dans un milieu nouveau.

Concrètement dans le cours de langue, cela veut dire que ce qui a fait autorité avant ne le fait plus maintenant. Certains enseignants qui voient dans l'exercice de la pensée logique et intellectuelle le principal élément de l'éducation ont tendance à rejeter tout ce qui est en rapport avec l'intuition, les mythes et les contes comme un résidu d'un passé révolu. Avec la 4<sup>e</sup> classe commence pour eux le travail « sérieux » et ils enseignent aux élèves avec le B+A=BA de l'alphabet à lire de lettre en lettre, de mot en mot et de phrase en phrase. Le problème de cette méthode est qu'elle engendre des élèves faibles ; faibles parce qu'ils perdent d'un coup tous leurs repères habituels.

Le contraire permet un passage doux de l'oral à l'écrit, un passage qui tient compte de tous les élèves. Ainsi, on commencera à enseigner l'écriture avant de lire et on demandera aux élèves quels mots ils connaissent dans lesquels on entend le son qu'on prononce (OU). Les enfants, s'appuyant sur leurs vastes connaissances orales vont dire : « le mouton, la poule, le moulin, le chou, la route, le détour, la poupée.... L'enseignant qui écrit au tableau ces mots pendant que les enfants les disent peut ensuite prier les élèves d'écrire cette liste dans leur cahier de français. On ferme le tableau et les cahiers et l'enseignant demande aux élèves d'écrire sur le tableau fermé le mot que prononce l'enseignant. Devoir pour le lendemain : savoir écrire les 6 premiers mots de la liste. Dictée, le lendemain. Celui qui n'est pas sûr de lui, a le droit de jeter une fois un coup d'œil dans son cahier, mais il doit alors mettre en début de dictée un petit signe convenu signalisant qu'il a utilisé le cahier. Résultat : presque chaque élève fait 0 faute (sans ou avec aide du cahier). On fera cela avec un certain nombre de sons qu'on transforme en lettres dans des mots. On habitue ainsi les élèves à passer de ce qui leur est acoustiquement familier à ce qui est visuellement nouveau. On apprend ainsi à lire en passant de l'oral à l'écrit et de nouveau à l'oral.

Le même principe est appliqué pour apprendre à lire sans avoir écrit avant ce qu'on va lire. On révise une histoire des petites classes et comme par hasard, c'est le texte de cette histoire qui est dans le petit livre de lecture à la page x. Les enfants lisent sans faute (puisqu'ils connaissent le texte presque par cœur) et éventuellement en regardant l'enseignant et pas le texte. Après cela, l'enseignant demandera aux élèves de lire le troisième mot de la première ligne, et le premier mot de la quatrième ligne. Les élèves doivent maintenant baisser la tête et chercher dans le texte. Ils découvrent le mot et le lisent sans problème. Cela les met en confiance : lire le français est quelque chose de facile ! On leur demandera ensuite de lire la première phrase, la deuxième etc. Puis on lit tout simplement. Le passage de l'oral à l'écrit ne constitue plus une barrière.

Et bientôt on posera des questions sur le texte. Il y a par exemple dans le texte la phrase suivante : « Madame Grachu, la concierge qui balaie le trottoir porte une vieille blouse grise un peu sale ». Question : « Qui porte une blouse grise ? » Réponse des enfants qui pensent dans la langue étrangère du texte : « Madame Grachu porte une blouse grise ». Mais, il y a aussi des enfants qui sont encore dans la langue et qui disent : « Madame Grachu qui balaie le trottoir porte une blouse grise un peu sale ». C'est une réponse correcte, mais cette réponse montre que certains élèves ont besoin d'un certain temps pour utiliser clairement les pensées dans la langue étrangère. Ceux-là montrent qu'encore ils sont en train de chercher dans le texte où se trouvent les mots de la pensée. Ils sont encore enchaînés au texte. La pensée n'individualise pas encore le langage dans la réponse.

En grammaire, on conjugue en cœur, en groupe et individuellement plusieurs verbes en -er comme « marcher » ou « sauter » au présent. Le devoir est de préparer le verbe « marcher » par écrit. Le lendemain, les élèves écrivent le verbe « marcher » préparé, mais l'enseignant leur demande ensuite d'écrire aussi le verbe « sauter » qu'ils connaissent bien oralement mais qui n'était pas à préparer et qu'ils n'ont encore jamais écrit. Les réactions divergentes des élèves montrent bien comment la conscience de soi et la sûreté se développent. Un élève regarde l'enseignant d'un regard pitoyable parce qu'il ne comprend rien à ce qu'il doit faire. Un autre se met à écrire « je sauter, tu sauter... » Un troisième regarde sa liste avec « marcher » hésite mais un éclair de lumière brille dans ses yeux et il écrit en parallèle au verbe marcher : « je saute, tu sautes, il saute... ». Il a compris ; la lumière de la pensée traverse le langage : mission accomplie. Celui-ci n'a pas besoin d'aide, les autres oui, mais de façon différente. A nous enseignants d'enseigner de telle sorte que cela soit possible le plus souvent possible.

## **7.2 La 6e classe**

La nouvelle impulsion du moi spirituel au début du troisième tiers du deuxième septénaire, en 6<sup>e</sup> classe va permettre à l'enfant de s'individualiser davantage au sein de sa personnalité dans le domaine de la pensée. Jusqu'à présent, la pensée était encore fortement synthétique, intuitive, configurée en images. Elle va passer maintenant à une pensée plus analytique et marquée par l'intellect au lieu de l'intuition. C'est la mission de ce tiers du septénaire. Et tout ce tiers est voué à ce but. Certains élèves l'atteindront rapidement, d'autres plus lentement. Si le cours est riche certains élèves pourront encore s'appuyer un certain temps sur les images pour atteindre cette pensée plus intellectuelle. La structuration du langage oral s'est faite dans le langage écrit par la ponctuation qui est une sorte de respiration figée. Maintenant, la pensée va se structurer dans le langage par les mots de la phrase.

Pour mieux comprendre ce phénomène, on peut se pencher sur ce qui est fait dans une nouvelle matière qui apparaît en 6<sup>e</sup> classe : la menuiserie. Les élèves apprennent à scier un tronc d'arbre en planches, à les raboter, les limer, puis ensuite à scier les planches sur mesure et à faire de ces planches un petit meuble simple, un tabouret, une table... C'est-à-dire qu'ils transforment la nature, la « détruisent » d'une certaine façon pour en utiliser le matériel qui est reformé selon ce qu'ils veulent en faire, par le concept, la pensée du tabouret ou de la table. Dans le langage, les planches sciées dans le tronc de l'arbre sont les mots de vocabulaire dans la phrase et ces mots de vocabulaire sont assemblés à nouveau pour en faire des phrases nouvelles qui expriment la pensée du

locuteur ou de l'écrivain. Nous avons vu dans le chapitre sur le vocabulaire que le passage de l'appréhension synthétique et intuitive de la pensée au vocabulaire ne se fait pas d'un coup. En fait, on ne peut pas vraiment parler de vocabulaire avant cet âge ; il faudrait créer un mot qui convienne mieux au stade pré-vocabulaire qui appréhende les mots davantage dans le contexte que dans leur sémantique pure. Le mot anglais « chunk » pour désigner (entre autre) un groupe de mots qui porte un sens convient bien à ce stade. A partir de maintenant on peut parler de « vocabulaire passif », les concepts compris dans les mots et de « vocabulaire actif » les concepts mis ou utilisés dans les mots. L'enfant est arrivé maintenant à l'âge où la pensée et le langage deviennent deux choses différentes dont l'ancienne harmonie doit être retrouvée. Certains adultes habitués à parler deux langues mais qui ont mal surmonté cette scission entre pensée et langage ont tendance à mélanger les deux langues. Certains concepts leur viennent dans l'une, d'autres dans l'autre langue et le résultat est un mélange indésirable. Dans cette phase de l'évolution « traduire » n'est pas productif parce que les locuteurs ou écrivains sautent constamment d'une langue à l'autre. Un bon exercice pour éviter cela dans le cours de langue est le « résumé oral ». Après la lecture d'un passage, les élèves doivent (c'est le devoir pour le cours suivant) résumer deux ou trois pages du texte. Ils font ainsi des expériences nouvelles. « Résumer » veut dire raccourcir la langue en gardant les pensées principales. Au début, les élèves ne savent pas que laisser et que garder du texte parce qu'ils ne sont pas habitués à penser hors du langage et ils essaient d'apprendre par cœur des morceaux du texte. Mais comme ils ne sont pas sûrs de ne pas perdre le fil de l'histoire, ils demandent à l'enseignant s'ils peuvent avoir des notes quand ils résument oralement. Certains enseignants refusent prétextant que les élèves vont simplement lire leurs notes. Pour moi, la meilleure solution est de permettre aux élèves de prendre des notes mais en même temps ils doivent désigner un camarade qui les tient dans la main et souffle à celui qui fait le résumé oral s'il perd le fil de l'histoire. Il s'avère que les élèves déploient une volonté forte de ne pas recourir aux notes mais en même temps ils savent qu'elles sont là, prêtes à être utilisées. Cet exercice qui paraît banal intensifie l'apprentissage de la langue étrangère dans laquelle l'élève pense sans s'en extraire mais il est aussi une contribution forte au développement de la nature humaine qui cherche à s'individualiser. Le résumé écrit est bien moins intense dans ce contexte. En plus, le résumé oral peut être pratiqué en classe en tandem. Un élève résume, l'autre écoute avec les notes du premier et aide si nécessaire. On change les rôles ensuite et après trois élèves viennent successivement faire leur résumé devant la classe. Cette structuration du langage par la pensée se fait inconsciemment dans la langue maternelle mais le cours de langue peut contribuer à mieux la gérer. Plus les élèves s'habituent à penser en utilisant telle ou telle langue, plus l'enseignant offrira des exercices plus profonds.

En 7<sup>e</sup> classe par exemple, on pourra comme dans le curriculum de la langue maternelle introduire les conjonctions. Les conjonctions forment la langue selon les pensées et sentiments du locuteur. Imaginons par exemple une classe avec plusieurs élèves et une fenêtre qu'un élève ouvre. On peut reconstituer des scénarios différents : « il a ouvert la fenêtre... parce qu'il avait trop chaud / bien qu'il ait un peu froid / afin qu'il ne sue pas / de sorte qu'il peut mieux respirer... » Dans ce domaine les élèves se différencient rapidement dans leur langue maternelle. Les uns développent une rhétorique saine qui va leur permettre de mieux affronter le monde, les autres ont du mal à structurer le langage par la pensée et s'orientent davantage vers des tâches concrètes. Le cours de

langue étrangère, s'il est riche, aide tous les jeunes gens. Si les conjonctions de subordination (que, parce que, bien que, même si, de sorte que, depuis que...) sont trop difficiles, ils peuvent se concentrer davantage sur les conjonctions de coordination, plus dans le langage linéaire (et, puis, ensuite, mais, avant de, après, car).

Un autre bon exercice pour amener tous les élèves à parler en pensant de plus en plus longtemps dans la langue étrangère se déroule en deux phases. Le premier jour des groupes de trois ou quatre élèves formulent par écrit une liste de questions sur un chapitre de la lecture qui vient d'être lu. L'enseignant relève les listes et en fait une seule liste complétée éventuellement. Le deuxième jour, chaque élève reçoit un exemplaire de la nouvelle liste. Chacun reconnaît ses propres questions, ce qui est très motivant pour la suite du travail. Un élève est chargé de chronométrer l'exercice (une minute), un autre élève vient au tableau et doit répondre aux questions choisies et lues par les élèves pendant une minute. L'élève a trois possibilités de réponses par exemple à la question « Qui a volé le bois de M. Boislevant ? 1) Mme Malot 2) Mme Malot a volé le bois 3) Mme Malot a volé son bois parce qu'elle avait froid ». L'enseignant note un trait au tableau pour la première réponse, deux pour la deuxième, trois pour la troisième. Ainsi chaque élève aura au moins quelques points et les bons élèves vont essayer de mettre en valeur leur maîtrise de la langue.

Un dernier exemple d'exercice pour une 7<sup>e</sup> ou 8<sup>e</sup> classe est « la phrase prolifère ». On part d'une phrase simple (sujet – verbe – objet) qui décrit un contenu du texte qu'on lit : « Louis est aveugle ». On demande à la classe de donner des détails. Un élève dit : « il a douze ans ». L'enseignant écrit au tableau au dessus de « Louis » « qui a douze ans ». Un autre ajoute : « parce qu'il a eu un accident ». L'enseignant écrit l'ajout au tableau. On en arrive à une phrase écrite en ajouts au dessus, en dessous ou entre les mots du début et un bon élève doit essayer de la lire correctement. Puis, c'est toute la classe qui la lit. On ferme le tableau et chacun essaie de mémoire de réécrire cette phrase de la façon la plus complète possible. Cet exercice permet d'apprendre à structurer la pensée dans la langue étrangère.

### **7.3 La 8e et 9e classes**

A cet âge, la jeune fille, le jeune homme atteint un stade biographique au cours duquel il se sent souvent mal dans sa peau. La puberté le désoriente, des idéaux nouveaux souvent différents de ceux de la famille émergent et une volonté de bien faire sans savoir comment met le jugement de l'adolescent à rude épreuve. Il faudra donc, dans l'enseignement des langues étrangères, donner aux jeunes gens des occasions de maîtriser des situations avec succès pour qu'ils apprennent à se servir de cette faculté naissante de jugement individuel.

Concrètement, on révisera par exemple la grammaire de telle sorte que des tests sur tel ou tel point de grammaire permettront à l'élève de pratiquer ce jugement. On travaillera un point précis et on demandera à chaque élève quand il se sent prêt à écrire le test. Quand trois quart du groupe est prêt, on annonce un test pour la semaine suivante qui sera un succès pour tous les élèves puisqu'ils se jugent eux-mêmes prêts à affronter l'épreuve du test. Ce genre de technique permet aux élèves d'apprendre à mieux se connaître et peut être pratiquée dans d'autres occasions.

Le choix de la lecture est important. L'extrait des « Misérables » de Victor Hugo « Jean Valjean » est d'un niveau de langue complexe ; pourtant les élèves accrochent. Le

tourment psychologique du pauvre bougre Jean Valjean qui vole l'argenterie de l'évêque chez qui il a été hébergé et qui est innocenté par ce même évêque quand il est pris par la police est poignante et les questions sur le texte, s'il est bien préparé, sont les véritables questions qui vivent chez les jeunes gens. De même pour « Mateo Falcone » de Prosper Mérimée ou en 10<sup>e</sup> classe « M. Ibrahim et les fleurs du Coran » d'E. E. Schmitt.

Une autre possibilité d'aller à la rencontre psychologique des élèves consiste à donner beaucoup de valeur à un travail écrit particulier. On donne à chaque élève une photo représentant par exemple un phare sur un îlot dans une tempête et on leur demande d'écrire une histoire sur ce sujet. Pour aider certains élèves on ajoutera au bas de la photo quelques mots de vocabulaire comme « la barque, la rame cassée, le portable perdu, le refuge, en haut du phare, la vague, souffler... ». Les élèves ont le temps de réfléchir, de relire et la volonté de bien faire, propre à cet âge, les motive. Chaque semaine, la classe reçoit un devoir de ce genre. Au bout de quelques semaines, les élèves remarquent que plusieurs structures, plusieurs mots réapparaissent dans chaque histoire et leur écriture devient fluide et plus spontanée. Cela leur donne confiance pour l'expression orale qui s'améliore rapidement. C'est que chaque élève se lie ainsi de façon intense à la langue dans laquelle il veut s'exprimer. Cela me paraît important parce que si la deuxième langue étrangère est l'anglais, langue dans laquelle ils s'expriment plus facilement et plus aisément, ils risquent de perdre le goût pour le français. L'exercice avec les photos n'est qu'un exemple pour décrire une façon de travailler. A partir des grandes classes, l'enseignant peut proposer une infinité de thèmes mais il doit savoir comment les présenter.

#### **7.4 La 11e classe**

Dans le deuxième septénaire, il est important que les jeunes gens développent le respect participatif (Autorität und Nachfolge) qui depuis l'éducation anti-autoritaire de O'Neil et de son école Summerhill paraît désuet à beaucoup de jeunes parents. Dans ce deuxième septénaire, les élèves doivent apprendre à aimer les impulsions que donne l'enseignant (qui lui-même doit aimer ce dont les enfants ont besoin). Mais maintenant dans le troisième septénaire, l'éducation pour l'indépendance et la liberté passe par la formation d'un jugement autonome et indépendant.

L'impulsion individuelle au début du deuxième tiers du troisième septénaire arrondit les angles d'une pensée en noir et blanc marquée par une volonté toute subjective. Maintenant, la sous-jacence du sentiment offre de nouvelles possibilités. Dans le langage, l'élève essaie de développer un style individuel : l'enseignant, même s'il continue de faire des propositions, se met complètement au service de l'élève. « Corriger » s'efface devant « Que veux-tu dire ? ». Au début d'un exposé de l'élève, l'enseignant lui demandera s'il doit corriger toutes ses fautes, les noter seulement, où ne corriger que les fautes qui empêchent la compréhension. Certains élèves sont heureux de voir que dans un exposé oral de 6min ils n'ont fait que 8 fautes. D'autres sont heureux de voir qu'on les comprend constamment quand ils parlent et n'ont pas besoin d'être interrompus. C'est qu'avec la sous-jacence du sentiment, la compréhension de ce qu'on dit est particulièrement importante. L'exposé oral est pour cela excellent. L'élève doit formuler ses pensées de telle sorte que ses auditeurs le comprennent et mieux encore puissent ressentir l'authenticité de ce qu'il dit. Il doit

apprendre à faire des pauses, à faire des phrases claires, à ressentir si son public décroche, s'il doit reformuler ou reprendre une pensée.

La lecture de pièces de théâtre mises en scène ou non permet aux jeunes gens d'entrer dans la psychologie de différents personnages, de chercher à les comprendre, de les juger et dans certains exercices de les transformer ou les faire évoluer (« Imaginez une autre décision que pourrait prendre X dans telle ou telle situation concrète et expliquez pourquoi »).

La civilisation française et la littérature offrent une immensité de sujets à traiter. Des questions inattendues apparaissent comme « Quand est née la France ? » ou « Paris ne s'est pas fait en un jour ». L'historien Marc Ferro décrit trois naissances successives de la France. On peut en trouver une quatrième si on fait la différence entre âme et esprit.

D'abord, le secteur géographique qui deviendra plus tard la France actuelle est créé par le Gaulois Vercingétorix qui réussit, mission presque impossible, à rassembler la plupart des tribus gauloises pour combattre César. Le fait que Vercingétorix ait été vaincu ne joue aucun rôle parce que César parachève l'œuvre du Gaulois en créant après la « guerre des Gaules » une Gaule qui du point de vue de la géographie physique ressemble déjà beaucoup à la France contemporaine. Première naissance : celle d'un corps physique grâce à Vercingétorix. Quelles forces encore embryonnaires vont émerger d'un avenir de la France qui devient peu à peu présent ?

Les rois mérovingiens mènent une vie dissolue et leur mode de vie est grossier. Le passage par Clovis à un royaume franc engendre une deuxième naissance de ce qui est en train de devenir la France. Deuxième naissance : celle d'un mode de vie nouveau qui par la conversion de Clovis au christianisme est marqué par des valeurs encore en vigueur de nos jours.

Avec le traité de Verdun, les petits-fils de Charlemagne se partagent l'empire carolingien et l'Europe de l'époque se divise en trois royaumes : l'Allemagne à l'Est, la Lotharingie, une bande Nord-Sud au centre, et la France à l'Ouest sous le règne de Charles le Chauve. Au cours d'une longue phase de puberté la France découvre son âme. Troisième naissance : celle de l'âme d'un pays qu'on appelle désormais la France.

Pendant la guerre de cent ans, la France devient en grande partie anglaise par l'héritage de la couronne selon la ligne féminine des rois. Jeanne d'Arc (et là aussi, le fait qu'elle ait été vaincue, ne joue aucun rôle pour la civilisation) amène les Anglais à se désintéresser de la France. Une génération plus tard, l'Angleterre prend conscience de sa mission de colonisation du monde et Jeanne d'Arc a donné à la France un moi, une identité : la France est devenue une nation. Quatrième naissance et âge adulte.

Cette identité découverte à travers les 4 naissances de la France permet de mieux comprendre le confinement du moi national dans les valeurs du patrimoine, de l'héritage des pères comme le prônent les adeptes du « rassemblement national » de Marine Le Pen qui idolâtraient Jeanne d'Arc. On peut poser la question : « De quel filiole (espoirs des fils par rapport au patrimoine, héritage des pères) a besoin la France d'aujourd'hui ? Une comparaison avec l'Allemagne montre qu'il faut penser totalement différemment pour répondre aux mêmes questions sur l'Allemagne. Les jeunes gens découvrent qu'il faut chercher partout l'individuel pour comprendre le monde et les êtres humains. Cette attitude envers la civilisation et la littérature française (lue ou jouée sur scène) est quelque chose qui motive et enthousiasme les jeunes gens qui découvrent peu à peu du sens dans le monde.

Si les enseignants et les élèves en arrivent en douzième classe à ce stade ou aux prémisses de ce stade à l'école, l'école peut s'arrêter. Chacun pourra chercher et trouver sa voie dans la vie après l'école et cela en parlant deux langues étrangères qui ont contribué à réussir les examens nécessaires pour configurer individuellement la vie dans le monde professionnel.

## **8 Unité et diversité des écoles Waldorf/Steiner**

Si on cherche une formule pour résumer la diversité des qualités d'un cours de langue étrangère on pourrait dire que de même que l'être humain vit dans sa personnalité avec la tête, avec l'ensemble cœur - poumons et avec ses membres, de même un cours de langue étrangère orienté sur la nature humaine sera selon les situations et les âges frontal, cordial ou radial ; c'est-à-dire qu'il parlera davantage soit à la tête (frontal) soit au cœur (cordial) soit aux membres en mouvement (radial). On a là les trois cordes de l'art pédagogique.

L'art est toujours quelque chose qui tient compte des données physiques concrètes dans lesquelles il s'exerce. Ainsi, on ne jouera pas de la même façon sur une grande scène que sur une petite scène improvisée. Il en va de même dans l'art de la pédagogie tel qu'il est pratiqué dans les écoles Waldorf/Steiner. Il faudra tenir compte des particularités des écoles qui développent leur propre style en utilisant leur liberté de mettre l'accent sur tel ou tel aspect de la nature humaine dans la vie du 21<sup>e</sup> siècle. Certaines, situées loin des milieux urbains, mettent l'accent sur le rapport avec la terre et la nature en général, d'autres sont plus orientées vers les sciences naturelles, d'autres encore sur la pédagogie en projets d'activités. La composition d'une classe avec dominance des filles ou des garçons joue aussi un rôle à ne pas négliger.

Finalement, tout joue un rôle et le pédagogue Waldorf/Steiner découvre vite qu'il doit saisir au vol ce qui vit dans chaque situation particulière. C'est ce qu'on appelle la présence d'esprit et plus précisément la présence de l'esprit.

\*\*\*

Stuttgart, décembre 2020

Et d'autres publications, voir

<https://www.institut-praxisforschung.com/publikationen-und-downloads/steiner-schulen-schweiz/fremdsprachen/#gsc.tab=0>

par exemple



Bulletin des langues étrangères





[www.institut-praxisforschung.com](http://www.institut-praxisforschung.com)



**L'art de l'enseignement des langues étrangères  
dans la pédagogie Waldorf / Rudolf Steiner**

**[www.institut-praxisforschung.com](http://www.institut-praxisforschung.com)**