

Plan scolaire matière par matière

1. Langue maternelle (Allemand)

Expression orale - Écriture - Lecture

Périodes de cours principal dans toutes les classes. La peinture et le dessin y sont intégrés dans les classes de la 1^{re} à la 8^e.

1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e classes	14 semaines de cours principal
4 ^e , 5 ^e classes	12 semaines de cours principal
6 ^e , 7 ^e , 8 ^e classes	10 semaines de cours principal
9 ^e , 10 ^e , 11 ^e , 12 ^e classes	6 semaines de cours principal

Avant les indications de plan scolaire à proprement parler, qui suivront l'ordre des classes, nous donnons des indications dépassant le cadre d'une seule classe. Nous laissons de côté ce qui, inclus dans l'enseignement de l'allemand (langue maternelle), constitue en fait une matière autonome, comme la peinture, le modelage et le dessin. Des chapitres spéciaux traitent ces sujets; le lecteur s'y reportera.

Nous avons réuni ici ce qui concerne l'éducation de l'expression orale, les récits faits par le professeur et restitués oralement par les élèves, l'apprentissage de l'écriture, la grammaire, l'étude du style et des figures de style et l'expression écrite.

Thèmes de récits et de lecture pour les classes primaires

Dans le premier *Entretien de séminaire*, après avoir parlé brièvement de l'institution du cours principal à donner en période, Steiner dit ceci: «À cet enseignement proprement dit, nous adjoignons tout ce qui est à faire sous forme de narration. Durant la première année d'école nous raconterons principalement des contes. La deuxième année, nous nous efforçons de présenter la vie des animaux d'une façon narrative. Nous irons de la fable à la réalité, à la manière dont les animaux se comportent les uns avec les autres... Il sera bon, je crois, que vous vous représentiez en quoi doit consister ce que vous aurez à cultiver avec les enfants durant l'heure où vous leur raconterez des histoires... Vous aurez à trouver un sujet pour les moments de narration, sujet que, durant toute la période scolaire, de sept à quatorze ans, vous exposerez aux enfants de façon tout à fait libre. Pour cela, il sera nécessaire, déjà dans les premières années d'école, d'avoir à disposition un certain répertoire de contes. Pour la suite, vous pourriez vous occuper de rassembler des histoires sur le monde animal en relation avec les fables, puis des histoires bibliques faisant partie de l'histoire générale, autres que celles de l'enseignement religieux, puis des scènes de l'histoire ancienne, des scènes de l'histoire du Moyen-âge et de l'histoire moderne. Ensuite, vous devriez être à même d'apporter des récits sur les peuples originels, liés au contexte de la nature, qui montrent les différences entre les différentes

souches de l'humanité. Puis les relations entre les peuples, les Indiens, les Chinois, les Américains, ce que sont leurs particularités, en un mot la connaissance des peuples. C'est une nécessité toute particulière de l'époque actuelle. »

On peut lire dans le texte originellement polycopié pour les maîtres : *« Il en résulte cette vue d'ensemble :*

- 1 Un certain répertoire de contes*
- 2 Histoires du monde animal en relation avec les fables*
- 3 Histoire biblique comme partie intégrante de l'histoire générale*
- 4 Scènes de l'histoire ancienne*
- 5 Scènes de l'histoire du Moyen-âge*
- 6 Scènes de l'histoire moderne*
- 7 Récits sur les peuples originels*
- 8 Connaissance des peuples. »*

Pour autant que je me souviens, cette liste était également écrite au tableau à cette époque. Elle ne fut cependant pas incluse dans le plan scolaire de Caroline von Heydebrand. De nombreux professeurs ne la connaissent donc pas, et certains ont pu penser que la liste des thèmes de narration n'avait pas de rapport avec des classes précises.

On ne peut douter, me semble-t-il, de la relation entre les huit thèmes indiqués avec une telle précision et les huit classes que compte alors l'école. La phrase d'introduction est manifestement dans le style de Steiner.

Il attache une grande importance à ces thèmes de narration et veut qu'on fasse de même. On peut le voir au fait qu'il termine avec eux le premier entretien de séminaire, et qu'il commence la première conférence sur le plan scolaire en indiquant la nécessité de trouver des thèmes appropriés pour la narration faite aux élèves et restituée ensuite par eux : *« Voyez-vous, ce qui importe d'abord pour nous c'est que, lorsque nous recevons les enfants dans la 1^{re} classe, nous ayons des histoires bien adaptées à leur raconter et à leur faire ensuite raconter. C'est en leur racontant des contes et des légendes, mais aussi des histoires tirées de la réalité concrète, que nous les formons à l'acte de s'exprimer par la parole. Nous les formons à passer du parler local à la langue cultivée. En veillant à ce que l'enfant s'exprime correctement, nous poserons également les fondements d'une expression écrite juste. »*

Dans le cycle de Bâle 1920 (cinquième conférence), Steiner s'exprime avec force sur la manière de raconter, sur l'importance de le faire sans lire dans le livre : *« Si seulement*

on pouvait voir clairement, chers auditeurs, la différence prodigieuse entre le fait de lire des contes à l'enfant ou de créer soi-même de tels contes ! Je vous en prie, lisez autant de contes que vous le voudrez et racontez à vos enfants des contes que vous avez lus. Il n'agissent pas de la même manière que des contes, peut-être bien plus mauvais, mais que vous créez vous-même et racontez ensuite aux enfants, à savoir parce que votre processus créateur intérieur (c'est de lui que je veux parler quand je parle d'élément vivant) agit sur l'enfant, parce qu'il se transmet véritablement à l'enfant. Ce sont les impondérables dans la relation avec l'enfant. »

On n'a pas pu établir de manière certaine comment Steiner se représentait l'insertion dans le cours principal des récits dont les thèmes sont indiqués plus haut. Il me semble qu'avec la partie du récit, il a voulu créer dans la vie scolaire une province artistique dans laquelle on propose à l'enfant des valeurs culturelles et avant tout un élément artistique sans aucun poids dû à la nécessité d'un apprentissage, uniquement comme élément formateur, pour connaître le monde et s'en réjouir.

Ceci n'exclut pas l'autre aspect, l'utilisation de ces contenus librement offerts à la mémoire pour apporter des éclaircissements de toutes sortes lorsque le besoin de comprendre s'est éveillé chez l'enfant. Ainsi, on peut conduire vers l'éveil ce qui a été enregistré en une sorte de rêve.

Expression orale et grammair

Je place, au début des indications quasi inépuisables sur le langage et l'apprentissage de la parole, une remarque qui, même concernant un tout autre domaine, a un lien avec le fait de parler. Il s'agit du dessin d'enfant. Le cycle de Bâle dont il vient d'être question parle de ces dessins et dit ensuite : *« Lorsque j'observe les dessins d'un enfant, aussi primitifs et schématiques qu'ils soient, je trouve en chacun d'eux la rencontre de la vision enfantine et du fait, primitif chez l'enfant, se se ressentir dans ses organes. On peut (aimerais-je dire) déterminer pour chaque ligne de ces dessins enfantins si l'enfant a essayé de traduire ce qui provient de l'œil ou ce qui a son origine dans une sensation intérieure. »*

Il passe ensuite à l'enseignement de la langue et montre comment il établit, en lien avec l'enseignement du calcul, un contrepois aux forces éveillées par l'enseignement du dessin et de de la musique : *« Il en est ainsi : lorsque l'on n'a pas cultivé la sensation intérieure des organes durant les années où cela importe, entre six-sept ans et neuf ans, l'intellect prolifère aussitôt ; il est au fond l'ennemi de la vie intellectuelle de l'homme comme de la vie sociale. Je ne veux pas pour autant préconiser que l'on rende l'humanité stupide, mais il importe que nous reconnaissons l'intellect sous sa forme parasitaire, de telle sorte que nous le considé-*

rions comme complet seulement lorsqu'il émane de l'homme entier et ne se manifeste pas d'une manière unilatérale. Mais on ne pourra obtenir quelque chose dans cette direction qu'en soutenant l'enseignement du dessin et de la musique... par d'autres branches de l'enseignement, avant tout par l'enseignement de la langue et également par celui du calcul.

Enseignement de la langue, voyez-vous: on doit tout d'abord apprendre quel est le sens global de l'enseignement de la langue. Je dois dire que le sens de l'enseignement de la langue m'est apparu lorsque j'ai eu l'occasion d'observer ce qui se passe lorsque des enfants qui emploient le dialecte sont en classe avec d'autres enfants qui ne le parlent pas. Il est extraordinairement important, mais aussi intéressant, d'observer les enfants qui parlent le dialecte et d'avoir à les conduire. Le dialecte, tout dialecte a en effet une certaine particularité. Il est encore issu de ce que j'aimerais nommer le ressenti intérieur de l'homme. Exactement de la même manière qu'il existe une sensation intérieure des organes –elle a seulement régressé dans une grande mesure du fait de notre intellectualisme actuel–, il existe un ressenti intérieur qui, au fond, fait pénétrer l'homme entier dans la langue. Mais dans notre langue courante soi-disant cultivée mais devenue abstraite,... il n'y a plus de lien véritable entre ce que l'on vit à l'intérieur de soi et ce qui se manifeste dans les sonorités du langage et dans leur succession. »

Après une remarque sur la logique qui vit dans les langues, on lit ceci: « Dans certaines langues primitives, il y a une logique intérieure remarquable; en devenant plus civilisée, la langue devient plus abstraite, plus simple. De même, il y a effectivement davantage de logique intérieure dans le dialecte que dans la langue de communication cultivée, et l'on peut obtenir de très très bons résultats lorsque l'on doit, par exemple dans une école de village, travailler à partir du dialecte. Il faut naturellement commencer par le dialecte, parler le dialecte avec les enfants, puis essayer d'amener à la conscience ce qui est déjà présent de manière inconsciente dans la langue, c'est à dire, en fait, la grammaire. Il faudrait à vrai dire enseigner la grammaire de manière très vivante, d'une manière si vivante que l'on pose ceci en condition préalable: dès lors que l'enfant parle, la grammaire est là... On fait dire à l'enfant des phrases qui lui sont tout à fait adaptées, dont il sent le lien intérieur et la plastique intérieure. On commence ensuite à attirer l'attention de l'enfant sur la manière dont ce qu'il réalise de manière inconsciente peut devenir conscient, etc.

Oui, on peut poser en condition préalable que la grammaire toute entière est déjà là, enfouie dans l'organisme de l'homme. Lorsque l'on prend cela au sérieux, on en vient à se dire ceci: si, au bon moment et de manière vivante, tu tires la grammaire « consciente » de l'exercice inconscient de la grammaire, tu travailles tout simplement à établir chez l'enfant la conscience du « je ». Et, vers les neuf ans, moment où normalement la conscience du « je » s'éveille de manière juste, on doit tout orienter en tenant compte de ce que j'aimerais appeler cette connais-

sance présente dans le corps... L'enfant atteint alors d'une manière normale, d'une manière favorable ce rubicon de l'évolution placé vers la neuvième année; on élève alors de manière juste l'inconscient à la conscience. On travaille alors avec des forces présentes chez l'enfant et qui veulent se développer, et non pas avec des forces que l'on introduirait de l'extérieur en l'enfant. Et s'il est un enseignement qui fait copieusement suer quand on le dispense durant une heure et demie, c'est bien celui qui consiste à enseigner la langue en partant de ce que l'enfant sait déjà dire, à soutenir cet enseignement par le développement d'une communication vivante entre les enfants qui emploient le dialecte et ceux qui parlent la langue de culture, en faisant comparer une expression à une autre, en faisant évoluer un mot, une phrase du dialecte à la langue de culture²². »

Même si nous avons essayé ici de donner l'essentiel de ces considérations sur l'enseignement dans des classes où l'on parle le dialecte et dans des classes mixtes, on ne peut qu'inviter le lecteur à ne pas se satisfaire de cet extrait et à consulter le cycle de Bâle.

Dans la neuvième conférence du même cycle, Steiner parle encore une fois en détail de l'enseignement de la langue et de son importance pour l'éveil de l'homme à son environnement terrestre: « Avec l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire, nous avons pour l'essentiel à suivre cette tendance: favoriser l'éveil de l'enfant, favoriser le développement de la conscience – c'est à dire de forces intérieures qui peuvent se développer précisément autour de la neuvième année – et ce dans le sens que j'ai caractérisé. Il nous faut utiliser l'élément de l'enseignement de la langue pour poursuivre de manière continue l'action d'éveil de l'enfant. Nous pourrions le faire mieux si nous utilisons toute possibilité d'agir à partir du dialecte qui s'offre à nous. Par ailleurs, lorsque l'enfant a appris d'emblée, avant la septième année, la langue véhiculaire cultivée, la soi-disant langue de l'écrit, nous ne pourrions faire appel à cet élément inconscient de l'homme qu'avec d'extraordinaires difficultés; en effet, en un certain sens, il sera déjà mort, cet élément inconscient qui a un lien tout naturel à la conformation logique de la langue, et sur lequel on peut s'appuyer pour enseigner la grammaire lorsque l'on a dans la même classe certains enfants qui parlent le dialecte et d'autres qui ne le parlent pas. On reliera toujours l'enseignement de la grammaire aux éléments que nous fournissent les enfants qui parlent le dialecte. »

Et quelques pages plus loin: « Et parce que le dialecte a un lien très intime avec cet inconscient, nous pouvons vraiment tirer la grammaire et la syntaxe du dialecte en construisant sur la raison qui vit dans l'entité humaine elle-même. Mais si nous sommes placés devant la nécessité de travailler avec des enfants qui parlent d'emblée la langue véhiculaire cultivée, la

soi-disant langue de l'écrit, nous devons compter le moins possible sur l'élaboration par l'intellect d'une sorte de grammaire en tant que fil conducteur. Au lieu de nous appuyer sur ce fil conducteur en écrivant datif, accusatif, etc., en faisant placer un point à tel endroit, etc., nous devons faire quelque chose d'autre : lorsque nous sommes obligés d'enseigner à des enfants qui parlent dès le début de manière non-dialectale, nous devons avant tout donner un caractère artistique à l'enseignement de la grammaire, nous devons faire appel au sens du style. L'instinct pour la langue, l'enfant l'apporte avec lui à l'école. Le sens du style dans la langue, nous devons le développer chez l'enfant autant que possible jusqu'aux neuf ans inclus. Mais nous ne pouvons pas le faire autrement qu'en travaillant de manière artistique à son développement. Nous y parviendrons (peut-être certains rejeteront-ils cela à une époque qui voudrait enterrer toute autorité) en utilisant la tendance naturelle de l'enfant à suivre l'autorité : nous donnerons autant que possible une forme artistique aux phrases que nous dirons à l'enfant, à tout ce que nous lui apporterons, de telle sorte que s'éveille en lui le sentiment de cette forme artistique. Nous le pouvons si nous rendons l'enfant conscient de la différence entre une phrase affirmative, une phrase interrogative, une phrase qui exprime une nuance de sentiment, et si nous lui demandons de les dire à haute voix avec une autre intonation pour la phrase affirmative et pour celle qui exprime une nuance de sentiment, si nous rendons l'enfant attentif au fait que la phrase affirmative est dite avec un ton neutre, indifférent, alors qu'une certaine nuance de sentiment intervient dans l'autre cas, si cet élément artistique de la langue est ce vers quoi nous tendons dans notre travail, et si nous attendons de l'avoir développé dans une certaine mesure pour en tirer alors la grammaire et la syntaxe.

Si nous utilisons d'un côté ce que les enfants nous apportent dans le dialecte pour développer l'instinct naturel de l'homme pour la langue, et si d'un autre côté nous utilisons la langue non-dialectale pour éveiller le sens intérieur du style, nous atteindrons ce qui est précisément le but de l'enseignement de la langue. »

La onzième conférence du même cycle apporte un complément essentiel à la demande d'un enseignement artistique de la grammaire : « Voyez-vous, tous les hommes savent ce qu'est une mélodie ; il savent également ce qu'est une phrase. Mais un nombre infime d'hommes savent que, dans l'inconscient, une phrase composée d'un sujet, d'un verbe et d'un complément est en réalité une mélodie. De même que nous pouvons nous représenter comment l'évolution des sentiments que nous vivons dans le sommeil, cette intensification et ce retour au calme, s'élevant à la conscience, s'enveloppe dans une image, de même, nous faisons dans les profondeurs de notre être, une expérience musicale de la phrase. En nous adaptant au monde extérieur, nous revêtons d'une image plastique ce que nous avons vécu musicalement. « L'enfant fait son devoir. » – sujet, verbe, complément. Dans la partie la plus intime de son être, l'homme

ressent un arpège. Cet arpège reçoit une application extérieure: on projette en quelque sorte le premier son sur l'enfant, le deuxième sur le fait de faire, et le troisième sur le devoir.»

La douzième conférence contient une indication de grande importance sur la conduite de l'enseignement de la langue, on pourrait même dire sur l'hygiène de la parole: «Précisément à l'âge de l'enfance, l'action sur le corps de ce qui a été traité de manière juste sur le plan de l'âme est d'une prodigieuse importance. C'est ainsi que revêt une prodigieuse importance le fait que l'enfant apprenne à parler distinctement, d'une voix pleine, et avant tout rondement, selon le terme que j'ai employé, qu'il apprenne à dire pleinement les phrases, les syllabes, à les dire à la perfection. On aura à se soucier sans cesse de cela. Car une juste respiration dépend chez l'homme d'une manière juste de parler, d'une élocution conforme à la langue; la formation correcte des organes de la poitrine est ainsi liée à une bonne élocution. On devrait considérer sous cet angle la statistique des maladies de poitrine qui font tellement rage de nos jours. On devrait se poser cette question: "Dans quelle mesure le fait que l'on porte bien trop peu d'attention, à l'école, à une élocution qui respecterait vraiment chaque syllabe, qu'avant tout on ne prête pas attention à ce que l'enfant respire vraiment à fond pour parler (et l'élocution ne doit pas découler de la respiration, mais la respiration de l'élocution), dans quelle mesure tout cela est-il responsable de la tuberculose pulmonaire?" Il faut avoir une bonne élocution. Il faut développer le sens d'une élocution juste, du caractère de longue ou de brève des syllabes et des mots. Alors la respiration s'installe. Croire que l'on devrait exercer la respiration pour parvenir à une élocution juste est un non-sens. La respiration, la respiration juste doit être une conséquence d'une élocution ressentie comme juste.»

Peu après, le 12 juin 1920, Steiner indique, en réponse à une question, comment il traiterait lui-même le parfait: «Je parlerais avec les enfants, sous tous ses aspects, du parallélisme entre ce qui est passé et ce qui est parfait. Qu'est-ce qu'un homme parfait, une table parfaite? Je parlerais des liens entre ce qui est parfait, achevé et le parfait. Je passerais ensuite à l'imparfait, où l'on est encore en train d'achever les choses. Si j'avais eu le temps aujourd'hui, j'aurais montré aux enfants ce que donnerait leur texte de lecture au parfait. On ne peut évidemment pas transposer toutes les phrases. Ceci introduirait de la vie.»

Ce passage, qui permet vraiment de découvrir Steiner comme pédagogue, continue ainsi: «Leurhythmie introduit également de la vie dans la formation de la tête. Je ferais beaucoup de choses entre les lignes. Je l'ai déjà dit aujourd'hui: je peux comprendre que l'on dise ne pas aimer les digressions. On peut considérer comme un idéal d'amener toujours de telles choses. J'avais par exemple envie, ce matin, de gâter vos enfants avec le "hurtig toch", en hol-

landais “train rapide” ; on élargit par là l’horizon de pensée. C’est ce que je veux dire : si l’on fait quelque chose “entre les lignes” avec les enfants, il ne pourra plus en être ainsi. »

Juste avant les considérations sur le parfait, on avait parlé des différences de dons chez les élèves : « N’est-ce pas, les enfants doués avec la tête feront de bonnes rédactions, ceux qui sont doués avec le corps seront bons en eurythmie. Il faut essayer d’équilibrer cela par des entretiens. Lorsque vous vous entretenez avec les enfants, ceci éloigne de la tête, – lorsque vous parlez d’un sujet pris dans la vie extérieure en l’approfondissant. »

Voilà à quoi Steiner revient après avoir parlé du parfait...

On trouve également dans la douzième conférence du cycle de Dornach en 1921-1922, un passage sur l’enseignement de la grammaire que l’on peut séparer du contexte : « Il est vrai qu’à notre époque bien des fanatismes sont rois, et on peut voir ce qui est absolument juste par un certain côté prendre des formes unilatérales quand on le pousse jusqu’au fanatisme. Il en est ainsi par exemple en ce qui concerne l’élément de la langue. L’enfant apprend naturellement sa langue maternelle tout d’abord sans la moindre grammaire et il est évident qu’il doit l’apprendre ainsi. Lorsque l’enfant entre dans l’âge scolaire et qu’on lui apprend les langues étrangères, il faut le faire également sans grammaire, en reproduisant pour ainsi dire sous une forme un peu plus mûre l’apprentissage de la langue maternelle.

Mais lorsqu’arrive ce tournant de la vie déjà mentionné entre les neuf ans et les dix ans, alors c’est tout simplement la vie propre de l’homme qui requiert de donner à l’enfant quelques connaissances grammaticales sans pédanterie afin d’aider la juste évolution de l’enfant, car il faut que l’enfant trouve à cet âge la transition vers le développement de son “je”. Il faut qu’il apprenne à faire toutes choses plus consciemment qu’auparavant. Il faut donc bien intégrer à la langue qu’il sait déjà, qu’il parle, qu’il utilise, à cet élément de la langue qui est dans la sphère du sentiment, l’élément conceptuel en apprenant les règles de grammaire, non pas de façon pointilleuse, mais par un exercice stimulant de la langue. Il faut bien que l’enfant ait quelques notions de grammaire, afin qu’il ne se dise pas entre neuf et dix ans, quand a lieu ce tournant important de la vie : “Comment dois-je dire ceci ? Comment dois-je dire cela ?” sans avoir de point d’appui logique. Car il faut voir clairement que la langue contient deux éléments s’interpénétrant constamment : un élément conceptuel et un élément fondé sur le sentiment. »

Après une digression portant sur l’action commune des deux éléments de la langue, la conférence continue ainsi : « Mais cet élément du sentiment et l’élément de la pensée dans

la langue s'entremêlent partout. Dans les langues actuelles, une certaine paralysie est déjà présente, mais aux époques passées où les langues étaient en train de se former, un élément actif, formateur était partout présent et ainsi l'élément du sentiment a été introduit dans l'élément conceptuel.

Or le rapport de l'enfant à la langue se situe avant les neuf ans exclusivement dans la sphère du sentiment. Mais l'enfant ne pourrait pas développer la conscience de soi-même si nous n'introduisons pas un peu l'élément conceptuel. C'est pourquoi il est tellement nécessaire de faire accéder l'enfant à cet élément conceptuel par le détour de règles de grammaire, enseignées avec bon sens, tout d'abord à propos de la langue maternelle, mais peut-être aussi ensuite de la langue étrangère, les règles de la grammaire suivant toujours l'acquisition de la langue.

Il faut, ce faisant, prendre garde à ceci : entre neuf et dix ans, l'enfant doit acquérir le sentiment que de cette façon il pénètre un peu dans la compréhension de la langue, comme je l'ai exprimé. Ainsi, on pourrait donner à l'enfant un sentiment grammatical juste de la langue.

Vers les douze ans (et nous devons y veiller) l'enfant doit avoir développé le sentiment de la beauté de la langue, un ressentir esthétique vis-à-vis de la langue et il doit aussi s'efforcer, quand il arrive aux environs des douze ans, de s'exprimer de façon sensée selon ce que j'appellerais appeler le "beau parler". Et seulement à partir de là, jusqu'à l'époque de la puberté, l'enfant devrait développer ce qui fait partie du maniement de la langue lorsqu'on veut persuader quelqu'un : l'élément dialectique de la langue. L'enfant ne doit aborder cet élément que lorsqu'il sort de l'âge proprement scolaire. Si bien que l'on pourrait dire : ce qui doit s'éveiller peu à peu en nous à l'égard de la langue, c'est tout d'abord un sentiment de la justesse de la langue donnée dans la vie elle-même, le sentiment de la beauté de la langue, puis le sentiment du pouvoir que l'on a dans la vie par la langue. C'est ainsi que doit être organisé tout ce qui fait partie de l'enseignement des langues.

Il est beaucoup plus important pour l'enseignant, pour l'éducateur d'entrer peu à peu dans ces manières de faire que de se voir donner un quelconque programme tout fait avec l'indication d'objectifs à atteindre. Il saura bien introduire et traiter de cette façon les éléments justes aux différentes périodes de la vie. Avec savoir-faire et d'une manière artistique, il saura, sans négliger pour autant l'élément plastique, joindre jusque vers les neuf-dix ans l'élément descriptif à l'élément plastique, où l'être humain est encore concerné personnellement. »

La seconde des deux conférences de Stuttgart en 1922 introduit à une conception imagée de la syntaxe et invite à ce que les élèves s'exercent à écrire des phrases. « Dans les langues, par exemple, on parviendra à l'image sans difficulté en tenant compte de ce qui est imagé dans la langue. Pour ce, on ne devrait jamais manquer l'occasion, déjà avec les enfants de dix-onze-douze ans, d'observer la construction des phrases. Prenons, par exemple, une

phrase tripartite formée d'une proposition principale, d'une proposition relative et d'une proposition dépendante hypothétique. La grammaire là-dedans n'est pas le plus important; nous ne devons la traiter que comme moyen de parvenir à une image, mais nous ne devrions pas manquer de donner à l'enfant une représentation d'une principale et d'une relative qu'il puisse "voir dans l'espace". On peut faire cela de plusieurs manières. La proposition principale sera un grand cercle, par exemple, la relative un petit cercle, peut-être excentrique (sans faire de théorie; il faut rester dans l'image!) et la proposition dépendante hypothétique sera représentée par des rayons tracés en direction du cercle... Il est vraiment indispensable qu'après avoir bien préparé sa matière, on revienne sans cesse là-dessus. Avec les enfants de dix-onze-douze ans, on devrait déjà aborder l'aspect moral-caractérologique de ce qui est imagé dans le style. Non pas en faisant déjà de la stylistique... mais en saisissant plutôt la chose par une intuition intérieure. Cela permet d'aller très loin. Vous pouvez par exemple étudier selon le tempérament un texte de lecture que vous aurez vous-même élaboré avec soin... On peut parler non du contenu, mais d'un style mélancolique, colérique, etc. Faites totalement abstraction du contenu, même du contenu poétique; je veux parler ici de la structure de la phrase. Nul besoin de disséquer les choses, il faut précisément l'éviter. Par contre, attachez-vous à les transformer en images, dégagez l'aspect moral-caractérologique. Si vous vous domptez vous-même pour étudier comme il faut dans ce sens, il vous deviendra déjà possible d'agir de façon stimulante sur les enfants de dix à treize ans. »

Le 9 décembre 1922, un professeur dit que l'on arriverait à l'expérience de plusieurs degrés de réalité si l'on pouvait prendre le verbe comme point de départ, et que l'on pénétrerait très avant dans la langue. Steiner répond ceci: « *Il est effectivement juste de partir du verbe. La préposition est très vivante. Partir du substantif n'est pas une méthode juste. Nous parlerons plus en détail de tout cela une autre fois.* »

Il a manifestement l'intention de donner d'autres indications. Mais cela ne se réalisera pas.

Dans le cadre des questions d'hygiène scolaire traitées le 6 février 1923, la grammaire est aussi évoquée: « *On peut tout à fait pêcher contre ces choses – les mesures d'hygiène scolaire. Vous pouvez par exemple pêcher contre tout l'état de santé de l'enfant en l'occupant une heure avec ce que l'on nomme habituellement grammaire. Il suffit que les enfants s'occupent de distinguer tout ce que l'on nomme sujet, objet, attribut, indicatif, subjonctif, etc., qu'ils s'occupent de toutes ces choses qui ne les intéressent qu'à demi, pour qu'ils soient mis dans cette situation: pendant qu'ils doivent déterminer s'ils ont affaire à un indicatif ou à un subjonctif,*

leur petit déjeuner tout entier bouillonne dans leur organisme sans action de l'âme; on cultive ainsi une véritable indisposition d'estomac pour une période qui se situe peut-être quinze ou vingt ans plus tard. Les maladies de l'estomac et de l'intestin viennent très souvent de l'enseignement de la grammaire. Ceci est d'une importance extraordinaire: toute l'attitude intérieure que le maître introduit à l'école se transmet réellement aux élèves par d'innombrables canaux subtils. »

Et quelques pages plus loin, nous trouvons dans le même conseil ces paroles concernant l'enseignement de la grammaire: *« Chez la plupart de ceux qui donnent ici des cours de langue, l'enseignement des langues en lui-même est meilleur que leur enseignement de la grammaire. Le principal défaut réside avant tout, à mon avis, dans la méconnaissance de la grammaire chez les maîtres eux-mêmes. Ne prenez pas ombrage de cette remarque: vous pourriez utiliser le conseil pour apprendre vous-même un peu de grammaire. Je trouve la manière d'employer la terminologie grammaticale tellement épouvantable. Comme élève, je sonnerais le branle-bas de combat parce que je ne saurais pas pourquoi on me lance ces choses à la tête. Voici de quoi il s'agit: on n'a pas suffisamment mis à profit le temps durant lequel les professeurs auraient pu acquérir eux-mêmes des connaissances grammaticales dignes de ce nom. Une telle chose stimule les élèves. L'enseignement de la grammaire est quelque chose d'épouvantable... On devrait détruire par le feu tout le fatras que renferment les livres. Il faut introduire de la vie là-dedans... les élèves ne reçoivent pas un sentiment de ce que sont un parfait, un présent, alors qu'on devrait leur donner ce sentiment. Le génie de la langue doit vivre chez le maître. C'est exactement la même chose pour la langue allemande. Là aussi, on inflige de manière insupportable une terminologie non métamorphosée aux élèves. »*

On trouve dans le cycle donné à Torquay à l'été 1924 un exposé concis et d'une grande beauté sur l'essence de la langue et sur les divers côtés de son enseignement; les différents éléments présentés déjà à divers endroits sont rassemblés dans la deuxième partie de la sixième conférence, fragmentée pour la traduction. Chaque professeur de langue devrait tirer parti de ce joyau. Il semble impossible de le citer partiellement.

Pour terminer ce chapitre consacré aux indications sur l'enseignement de la langue maternelle non liées à une classe précise, nous rassemblons ici, pour une meilleure vue d'ensemble, les étapes de la grammaire telles que Steiner les a formulées pour les classes 1 à 7 dans les conférences sur le plan scolaire :

1^{re} classe: *« Ne pas y toucher beaucoup. »*

2^e classe: « Donner à l'enfant des notions de ce que sont un substantif, un verbe... parler de la construction des phrases. »

3^e classe: « Sentiment conscient... des sons courts, longs, allongés, etc. » ... « Ressentir l'articulation et la configuration du langage » ... « Catégories de mots et membres de la phrase » ... « Construction d'une phrase, ponctuation. »

4^e classe: « Représentation claire des temps, de ce que manifestent les transformations du verbe » ... « Lien des prépositions avec ce qu'elles précèdent » ... « Subdiviser la langue de manière plastique ».

5^e classe: « Différence entre les formes verbales actives et passives » ... « Discours direct » ... « Différence entre rapporter sa propre opinion et rapporter celle d'autrui » ... « Compléter la ponctuation »

6^e classe: « Sens pour le subjonctif » ... « Fort sentiment de la plastique intérieure de la langue »

7^e classe: « Saisir de manière plastique l'expression du souhait, de l'étonnement, de la surprise. »

Après tout ce qui devait présenter la conduite de l'enseignement de la langue, il faut encore attirer l'attention sur un passage des *Conseils* où Rudolf Steiner expose de manière critique la manière selon laquelle il ne faut pas procéder. Le passage est trop long pour être redonné ici; chaque professeur devrait l'étudier²³.

Écriture et lecture

La dixième conférence de *Méthode et pratique* dit ceci au sujet de l'apprentissage de l'écriture: « En s'adaptant à l'écriture, l'homme s'approprie quelque chose de vraiment très étranger au monde. Mais en rattachant la lettre à une forme existant dans le monde, le P à poing, etc., nous ramenons au moins l'homme vers ce monde et il est extrêmement important de ne pas l'en couper ».

Presque tous les cycles pédagogiques traitent de l'apprentissage de l'écriture. Steiner prête une telle attention à cette tâche éducative lourde de responsabilité qu'il parvient à

apporter à chaque fois, quel que soit le contexte, des aspects nouveaux et importants :

La première conférence de *Méthode et pratique*, en 1919, esquisse pour la première fois la nouvelle manière d'enseigner l'écriture.

Les deuxième et troisième *Entretiens de séminaire*, abordent le dessin de formes libres qui doit précéder l'apprentissage de l'écriture.

La quatrième conférence de *Méthode et pratique*, place un exercice de dessin des plus simples au début de la première heure de classe.

Puis la cinquième conférence du même cycle a pour thème principal un exposé détaillé de l'enseignement élémentaire de l'écriture. On lit à la première page : « *Nous allons maintenant poursuivre en ce qui concerne le point suivant. Admettons que vous ayez continué pendant un certain temps à pratiquer ces exercices avec le crayon et avec la couleur. Pour que l'enseignement repose sur des bases solides, il est absolument nécessaire qu'une certaine pratique du dessin précède l'apprentissage de l'écriture, de sorte que l'écriture procède du dessin. Il est en outre nécessaire que la lecture des textes imprimés soit tirée de la lecture des mots manuscrits. Nous nous efforcerons donc de passer du dessin à l'écriture, de l'écriture à la lecture de ce qui est écrit à la main, de la lecture du texte manuscrit à celle du texte imprimé. Je suppose ici que vous serez parvenu à obtenir de l'enfant qu'il soit déjà capable, grâce au dessin, de bien tracer les courbes ou les droites dont il aura besoin pour écrire. De là, nous tenterons de passer à ce qui doit être, nous l'avons déjà vu, la base de l'écriture et de la lecture... Supposons que l'enfant soit au point où sa petite main peut bien tracer les droites et les courbes. Essayez alors de lui indiquer qu'il existe une série de lettres.* »

Ceci dit clairement que l'enseignement de l'écriture doit commencer seulement lorsque l'on a mené jusqu'à un certain point, en dessin, la maîtrise des formes droites et courbes. On trouve juste après ce passage un exemple détaillé d'apprentissage de l'écriture, qui utilise la lettre F. Tous les professeurs le connaissent certainement.

Dans la dixième conférence du même cycle, le chemin d'apprentissage de l'écriture est encore une fois exposé dans le cadre de l'esquisse du plan scolaire.

La treizième conférence du même cycle indique brièvement jusqu'où le professeur de 1^{re} classe doit aller en l'écriture et en lecture.

Le cycle de Bâle en 1920, aborde l'enseignement de l'écriture d'un tout autre côté. Les cinquième et dixième conférences développent pour cet enseignement une méthode qualifiée d'analytique par opposition à la méthode synthétique habituelle ; il est étonnant de voir avec quelle liberté d'esprit Rudolf Steiner métamorphose la méthode développée

dans les cycles de Stuttgart, dénonçant les interprétations erronées qui avaient tendance à se fixer. On se reportera à la dixième conférence du cycle de Bâle.

Ces considérations s'achèvent avec les phrases suivantes: *« D'où est venu le fait que les hommes ont développé à notre époque ce que j'appellerais un penchant à l'atomisme? Cela s'est produit parce que l'on a trop peu exercé avec les enfants l'activité analytique. Si l'on exerçait avec eux cette activité analytique partant de l'image du mot entier et l'analyse en lettres, l'enfant assouvirait à l'âge où il y aspire son penchant à l'analyse, qui ne subsisterait pas pour être utilisé ultérieurement à imaginer des théories sur la structure des atomes, etc. C'est tout simplement la non-satisfaction de l'instinct d'analyse qui encourage notre matérialisme... C'est la raison pour laquelle nous n'enseignons pas à l'école Waldorf en partant de la lettre dans une activité de synthèse, mais en partant de la phrase complète d'où nous tirons les mots par une activité analytique, pour tirer ensuite les lettres des mots et en associant enfin les sonorités aux lettres. Nous parvenons de cette manière à une intériorisation. Car l'enfant apporte avec lui ce qui est phrase, mot. Ce qui doit nous servir pour amener la conscience de l'enfant à s'éveiller, nous l'accomplissons en appliquant une activité analytique aux phrases et aux mots. »*

Comme on l'a déjà dit, presque tous les cycles pédagogiques abordent l'apprentissage de l'écriture; dans le cycle de Dornach en 1921-22, on lit comment faire découvrir à l'enfant une consonne, le L, par le mouvement²⁴.

Le cycle de Stuttgart en 1921, considère l'apprentissage de l'écriture comme un processus s'insérant en tant qu'élément étranger dans le développement naturel de l'entité spirituelle-psychique-corporelle de l'enfant, qui conduit de l'existence spirituelle prénatale au monde terrestre. Ceci sera préjudiciable à ce développement si l'on ne procède pas à une adaptation judicieuse²⁵.

La troisième conférence du cycle d'Oxford aborde aussi brièvement l'apprentissage de l'écriture.

Dans le cycle de Dornach en 1923 (quatrième conférence), les considérations partent de cette idée: *« Il faut amener l'enfant à lire et à écrire de façon que ses forces formatrices, qui ont travaillé à sa personne jusqu'à sa septième année, qui se libèrent maintenant, et s'intériorisent dans une activité de l'âme viennent à s'activer »*.

Le cycle d'Ilkley en 1923, avec l'exemple du S, tire une autre consonne du mouvement. Il y est aussi question de la manière de faire propre aux voyelles (neuvième conférence).

Le cycle de Stuttgart en 1924 traite également de l'apprentissage de l'écriture: « *Avant tout, nous devons épargner à l'enfant de six-sept ans l'apprentissage de l'écriture selon les méthodes actuelles. Ce que nous lui apprenons doit pouvoir sourdre de lui-même, de l'activité de ses bras, de l'activité de ses doigts. C'est l'activité propre de l'enfant qui donne alors naissance aux lettres.* » (deuxième conférence)

Le cycle de Berne en 1924 souligne combien les formes des lettres telles qu'elles ont évolué dans l'histoire sont étrangères à la sensibilité enfantine et en fait découler la nouvelle manière d'apprendre à écrire (quatrième conférence).

Le cycle d'Arnhem en 1924 traite de l'apprentissage de l'écriture du point de vue de l'évolution de la langue qui donne des points de départ pour l'introduction des signes des voyelles et de ceux des consonnes avec ses deux théories, celle du « ouah ouah » et celle du « ding dong » (troisième conférence).

Le cycle de Torquay en 1924 traite en détail de l'apprentissage de l'écriture, sous différents aspects, et rassemble ainsi le contenu des exposés précédents (deuxième conférence).

Que le lecteur se sente renvoyé à l'idée fondamentale sous-jacente à la multiplicité des manières de faire possibles. Son imagination lui montrera ce qui correspond à sa nature et à celle de ses enfants.

La ponctuation

Le 3 juillet 1923, Steiner constate que les élèves « de la classe 9b ne mettent pas de ponctuation » et donne des indications très fructueuses sur la manière de traiter la ponctuation dans les cours. Manifestement ces indications ne concernent, pas spécialement la 9^e classe; il dit en effet: « *Il est largement temps, en 9^e, qu'ils commencent.* » Le texte lui-même ne permet pas de déterminer pour quel âge ces indications sont valables. Nous les plaçons donc parmi les considérations générales: « *On peut par exemple, en partant de l'allemand ancien, montrer d'une manière captivante comment la proposition relative est apparue peu à peu par la latinisation de l'écriture, des textes écrits. Ceci doit constituer la base de l'étude de la virgule. On arrive à une autre ponctuation par les virgules si l'on explique d'abord aux enfants qu'ils doivent insérer chaque proposition relative entre deux virgules²⁶. On peut étudier la proposition relative de manière intéressante parce qu'elle n'est pas comprise dans la*

phrase allemande ancienne. Elle n'existe pas non plus en dialecte, et on peut revenir à la Chanson des Nibelungen, etc. et montrer l'apparition des propositions relatives et en même temps la nécessité nouvelle d'introduire dans la langue cette logique de la langue. En effet, lorsque l'on a acquis le fait d'inclure la proposition relative entre deux virgules, on en arrive à expliquer plus exactement aux enfant la notion de phrase en elle-même. Ils doivent alors apprendre que chaque phrase est séparée de la suivante par un signe de ponctuation quelconque²⁷. Les autres choses ne sont pas d'une importance aussi capitale. On passe ensuite aux éléments de la pensée développée en usant de la langue, et on obtient ainsi le point virgule, qui représente une césure importante. Ils mettent bien des points – ceux de la 9^e classe. Il est largement temps, en 9^e, de commencer vraiment. On doit pouvoir tirer la ponctuation de l'observation de la langue telle qu'elle est, en tenant compte du sens. Il faut faire cela d'une manière particulièrement intéressante; cela ne doit pas devenir ennuyeux. La grammaire seule est ce qui les ennuie le plus.

En parlant, lorsque l'on dicte, on doit faire remarquer comment les phrases commencent et s'achèvent. Il faut le faire remarquer non pas en dictant les signes de ponctuation, mais en habituant les enfants à apprendre la ponctuation en observant l'accentuation de la phrase; ceci leur sera d'une grande utilité. Dicter la ponctuation est à éviter absolument. Je ne dicterais pas la ponctuation, mais je la ferais reconnaître à l'oreille. »

Il est question ensuite de la construction artistique de la phrase; on lira le texte à l'endroit indiqué. Voici les paroles finales: « *On peut le faire en 9^e classe en suscitant un certain sens de la phrase complète et de ce qu'on y insère. »*

Ceci signifie qu'une compréhension de la construction de la phrase allant jusqu'à la ponctuation doit déjà être éveillée en 9^e. On devrait commencer l'étude des signes de ponctuation en 3^e et permettre aux enfants dans les classes suivantes de découvrir la conformation de la langue à un point tel qu'il soit possible, en 9^e, « de faire surgir un certain sens de la phrase complète. »

Étude du style et des figures

Poétique et métrique

Steiner en parle pour la première fois le 17 juin 1921 lorsque l'on entreprend l'élaboration du programme de la 10^e classe: « *Il s'agirait maintenant de commencer et de poursuivre une présentation systématique de ce que l'on nomme métrique et poétique. Les élèves pourront aborder bien des points sur la base de ce qu'ils ont appris en lien avec Jean Paul. Il faut éviter la méthode scolaire tatillonne utilisée d'ordinaire. Il faut traiter ce que l'on appelle*

d'ordinaire métrique et poétique en prenant appui sur la poésie vivante, en le transposant en langage sensé. »

Le même jour, quelqu'un pose la question d'un livre pour l'étude de la poétique et de la métrique. *« Ils sont aussi bons et aussi mauvais les uns que les autres. Regardez dans Göschen, une des plus mauvaises méthodes, pour avoir la succession des notions. Il n'existe pas de poétique et métrique allemande de qualité. Bartsch, Lachmann, Chanson des Nibelungen mise en allemand par Simrock; il a essayé de s'y tenir. J'ai donné les éléments dans une conférence, à Dornach, "Entre pouls et respiration", sur des fondements physiologiques²⁸. On peut étudier l'hexamètre, si on prend en compte la césure, à partir du pouls et de la respiration. Nous n'avons pas le temps aujourd'hui d'exposer la théorie de la métrique. »*

Steiner prenait très au sérieux le fait d'amener de manière juste les élèves à comprendre la forme artistique de la langue. On le voit tout à fait clairement dans sa prise de position du 21 juin 1923, après qu'il a été question d'un point de discipline à l'école *« Les années de transition sont un moment difficile pour ces enfants. On en déduit qu'il doit se passer quelque chose. L'enseignement de l'allemand en 8^e et en 9^e manque de force. Cela manque à la psyché des enfants... Il faudrait, de manière intéressante, rendre les enfants attentifs à l'articulation des phrases, au style des phrases. On devrait développer un sens du style en apprenant à rédiger, et ce dès les douze ans. J'ai indiqué des mesures appropriées dans le cycle sur les enfants à l'âge de la puberté²⁹. On devrait traiter des figures de style, des tropes, des métaphores; pour autant que j'aie pu le remarquer maintenant, cela manque totalement aux enfants. Nous ne parviendrons jamais à introduire la ponctuation s'ils n'ont pas saisi la valeur d'un mot du point de vue du style. L'enseignement de l'allemand en ce qui concerne le style et la rédaction est tel qu'ils ne peuvent pas mûrir. Aujourd'hui, ils ne savent pas encore dans la classe 9b ce qu'est une phrase... Ils n'ont aucun sens du style. Il faut l'introduire dans l'enseignement. L'enseignement de l'allemand n'est pas tout à fait ce qu'il doit être, et cela a une énorme signification pour les années de transformation des enfants. Ils muent tout autant en ce qui concerne le style donné intérieurement aux phrases qu'ils muent extérieurement dans le domaine de la parole. Si l'on n'en tient pas compte, il en résulte pour eux une carence intérieure. »*

Déjà, lors du Conseil suivant, à peine deux semaines plus tard, Steiner, inquiet de l'état de l'une des 9^{es} classes, revient sur le maniement artistique de la langue. Après des considérations sur la ponctuation, il passe à l'élément artistique: *« Ce serait bien mieux si l'on pouvait faire autre chose, ce serait bien mieux si l'on pouvait subdiviser (on peut le faire de cette manière dans la langue allemande ancienne, on ne le peut plus dans la langue plus*

récente calquée sur le latin), en écrivant phrase après phrase, une phrase à chaque ligne. Sans devenir pointilleux, on peut fort bien aborder la construction artistique de la phrase d'une manière qui anime les enfants. On peut faire surgir le sentiment de ce qu'est une phrase. L'élève doit comprendre que donner forme à une phrase est quelque chose de positif. On devrait aussi cultiver cela. Voici ce qu'on pourrait faire: montrer dans le style de Hermann Grimm la phrase élaborée, composée à la manière d'un tableau. En effet, Hermann Grimm écrit de véritables phrases! Dans ce qu'on lit couramment, on ne lit pas des phrases, mais des vers solitaires. On ne trouve absolument pas de phrases. On peut procéder de sorte à éveiller en 9^e un certain sens de la phrase complète et de ce qu'on y inclut. Nous avons aussi dans le plan scolaire quelque chose qui peut beaucoup aider, une sorte de poétique. Cela manque totalement, on n'en tient aucun compte. J'observe qu'on ne donne pas aux enfants le sentiment de ce qu'est une métaphore. Les enfants doivent savoir ce qu'est une métaphore, une métonymie, une synecdoque. Il peut en résulter quelque chose de magnifique. Cela se trouve dans le plan scolaire et on ne l'a jamais fait. Cette étude des figures de style aide à obtenir que les enfants donnent forme à leurs phrases. Lorsqu'ils arrivent à l'image, on en fait découler le modelé de la phrase. On l'explique avec des exemples, on peut dire par exemple ce que signifie: "O nénuphar, cygne qui fleurit, O cygne, nénuphar qui nage." L'enfant acquiert par là, par l'expression métaphorique, un sentiment fort de l'endroit où la phrase s'achève d'une manière artistique³⁰. »

« Plan scolaire » fait référence ici aux indications orales du 17 juin 1921 concernant la 10^e classe. Nous en arrivons par là à ce fait remarquable: le 17 juin 1921, la métrique et la poétique sont attribuées à la 10^e, alors que le 3 juillet 1923 il s'agit de la 9^e et qu'un an plus tard, le 2 juin 1924, en donnant le plan scolaire des langues vivantes, Steiner demande en 8^e les « rudiments de la poétique et de la métrique des langues étrangères » et en 11^e « un peu d'esthétique de la langue ».

La raison de ce déplacement vers une classe inférieure, opéré à deux reprises, me semble ne pouvoir se trouver que dans ce fait: les élèves de la 1^{re} 8^e classe, et également des suivantes, venant en grande majorité de l'école primaire de la première guerre mondiale, n'avaient absolument pas les acquis nécessaires à l'étude de ces sujets; vu la situation concrète, la poétique et la métrique ne pouvaient manifestement leur être proposées qu'en 10^e. Cela signifie donc que des élèves Waldorf « normaux », c'est à dire scolarisés à l'école dès leur jeune âge devraient étudier métrique et poétique en 8^e, tout d'abord dans la langue maternelle, puis dans les langues étrangères dans lesquelles on verra en 8^e les « rudiments », évidemment à compléter en 9^e, de telle sorte que l'on commencera en 10^e « une présentation générale de ce que l'on nomme poétique et métrique », poursuivie ensuite.

Lors du Conseil suivant, le 19 juin 1924, un professeur revient sur ces indications et demande comment il faut les comprendre: «*La métrique traite de la construction du vers, de celle de la strophe, la poétique des diverses formes poétiques, les formes lyriques, épiques, dramatiques. Voilà ce que sont métrique et poétique. Puis l'on passe à l'étude des tropes et des figures; utiliser toujours des exemples, de sorte que les enfants aient de nombreux exemples de métaphores, etc. L'esthétique de la langue consiste à attirer l'attention de l'enfant – les enfants ont en effet un vocabulaire assez important: on peut utiliser l'allemand, le français, l'anglais comme base, on peut utiliser les différentes langues pour faire des comparaisons – sur ceci: la langue comprend-elle les voyelles OU et O en grand nombre, ou bien les voyelles I et É? Ainsi, on essaie de rendre sensible au fait qu'une langue qui a beaucoup de O et de OU est beaucoup plus musicale qu'une langue riche en É et en I. On essaie de faire sentir ceci: la beauté esthétique de la langue diminue lorsque cesse la possibilité de métamorphose intérieure des mots par la déclinaison, lorsque la terminaison des différents cas disparaît. L'architecture de la langue joue un rôle esthétique: est-elle plastique ou lyrique, a-t-elle la possibilité d'un discours en interjections compliquées, etc.? C'est autre chose que la métrique et la poétique. L'esthétique traite de la beauté propre de la langue.* »

Là-dessus, Steiner donne la solution de l'énigme qu'il avait introduite dans ses conférences d'Ilkley à l'été 1923 (onzième conférence) et fait une remarque sur la métrique française qui pourrait figurer au chapitre sur les langues étrangères, mais que l'on peut trouver importante à cet endroit: «*Aussi peu qu'on veuille le croire, la métrique française se fonde sur le sens de la subdivision systématique, de la mathématique de la langue. C'est inconscient. Dans la métrique française, tout est mesuré par des forces d'entendement, de la même manière que, dans la pensée française, tout est mesuré selon l'entendement. On le remarque moins du fait de la coloration rhétorique. L'entendement devient ici rhétorique, et non intellect. C'est de l'entendement audible, c'est de la rhétorique*³¹. »

Le même jour, un professeur pose une question sur les tropes et les figures. «*Les tropes correspondent à l'élément d'imagination, les figures à l'élément d'inspiration. Nous avons tout d'abord ce qui est absolument non poétique, qui caractérise la plus grande partie: 99 pour cent de la poésie. Il reste alors 1 pour cent. Dans ces 1 pour cent, lorsque les poètes veulent dépasser le plan physique, il leur faut disséminer sur la langue prosaïque habituelle la langue des images et des figures qui plane au dessus des choses. Comment exprimer ceci: "O nénuphar, cygne qui fleurit, O Cygne, nénuphar qui nage"? C'est un trope. Ce qui est exprimé flotte entre les deux, il ne s'agit ni du cygne, ni du nénuphar. On ne peut l'exprimer en prose. Il en va de*

même avec la figure. Mais il existe aussi la possibilité d'exprimer le suprasensible de manière adéquate sans image ni figure comme Goethe y est parfois arrivé. Il n'a pas alors besoin d'image. Vous avez là l'élément d'intuition. Vous êtes directement dans la chose. Il en va ainsi chez Goethe, et parfois également chez Martin Greif, où ce que l'on pourrait nommer lyrique objective a vraiment été réalisé. Shakespeare y est également parvenu parfois dans les passages lyriques disséminés dans son œuvre dramatique. »

La brève vue d'ensemble qui suit donne la répartition de la métrique, de la poétique, et de l'esthétique de la langue dans les cours principaux à partir de la 8^e classe :

8^e classe : Langue maternelle (et langues étrangères) - « Rudiments », 2 juin 1924

9^e classe : Langue maternelle (l'histoire de l'art traite de peinture et de sculpture)

10^e classe : Langue maternelle – Poétique et métrique : présentation d'ensemble

10^e classe : Histoire de l'art – Esthétique de la langue, 21 juin 1922 et 19 juin 1924

Expression écrite

Considérations générales

Après des indications sur l'enseignement des langues étrangères, Steiner s'exprime très clairement dans la dixième conférence de *Méthode et pratique*, sur l'enseignement de l'expression écrite, qui doit conduire les élèves à réaliser de manière autonome des textes écrits ; presque sans qu'on le remarque, ce qu'il dit pour l'enseignement des langues étrangères a aussi valeur pour la langue maternelle : « Donner dans une langue étrangère des rédactions dont le sujet ne se rattache pas à la vie, c'est en fait une absurdité des plus énormes. On devrait s'en tenir à la correspondance, ordinaire ou commerciale, et à des choses de cet ordre. Tout au plus pourra-t-on faire s'exercer à raconter. »

Il s'agit jusque-là sans aucun doute de l'enseignement des langues étrangères, même si le contenu lui-même est aussi valable pour l'enseignement de la langue maternelle. Mais la phrase suivante et ce qui vient après concerne aussi bien le professeur qui enseigne la langue maternelle que le professeur de langues étrangères : « Raconter ce qui est arrivé, ce qu'on a vécu, voilà ce qu'il faudrait pratiquer à l'école primaire bien plus que ce qu'on appelle la rédaction "libre". En fait, la rédaction d'imagination ne doit pas encore prendre place à l'école primaire. Mais le récit de ce qui est arrivé, de ce qu'on a entendu, oui

; il faut que l'enfant s'y adapte, sinon il ne pourra pas participer à la vie sociale, à la civilisation. »

Vient ensuite une réflexion sur la faible capacité qu'ont les hommes, aujourd'hui, de saisir de manière juste ce qu'ils vivent et d'en rendre compte. Steiner décrit une expérience dans le domaine de la psychologie criminelle; il s'agit de la faculté des témoins, en justice, de dire exactement ce qu'ils ont vu. Puis il conclut: *« Il faudrait faire en sorte que notre civilisation se développe de façon telle que l'on puisse se fier davantage aux témoins, que les gens disent mieux la vérité. Mais pour obtenir cela, il faut commencer dès l'enfance. C'est pourquoi il est plus important de faire raconter par les enfants ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont vécu, que de cultiver la rédaction d'imagination. On inculquera ainsi aux enfants l'habitude de ne rien inventer dans la vie, et éventuellement en justice, mais de raconter de manière véridique les faits extérieurs perçus par les sens. Il faudrait aussi, dans ce domaine, tenir compte davantage de la volonté... C'est pourquoi, en pédagogie, il faut veiller à certains détails, à ce que les enfants lorsqu'ils savent écrire, et notamment après douze ans, racontent vraiment ce qu'ils ont vu, et ne pas trop pratiquer la rédaction d'imagination, qui en fait n'a pas encore sa place à l'école primaire. »*

Steiner tire là une claire conséquence pour l'enseignement d'une grave lacune de la société: l'incapacité, pour la plus grande partie des hommes, de manifester la vérité dans la gravité de la vie. L'éducation, telle qu'elle fut et telle qu'elle est encore, est responsable du manque de véracité et elle doit changer afin que cette maladie sociale soit guérie. Celui qui ne peut pas restituer ce qu'il a vécu d'une manière conforme à la réalité ne peut pas participer d'une manière juste à la culture humaine.

Vers la fin de la première année de travail de l'école Waldorf, le 12 juin 1920, Steiner en vient à parler de l'expression écrite au cours d'un entretien sur l'enseignement de l'eurythmie: *« Ce serait notre tâche, de parler davantage avec les enfants, en plus de ce que l'on considère comme le sujet du cours, de prêter davantage attention à l'éducation de la vie de pensée et de sentiment. On peut vraiment, par exemple en calcul, pour -5 ou -a, faire clairement comprendre à l'enfant qu'il possède 5 de moins que ce qu'il doit donner à l'autre. L'explicitier très précisément dans le dialogue. S'écarter parfois du sujet avec les enfants. Vous remarquerez alors que les enfants ne deviennent pas si vite bons en rédaction, mais que ce manque ne se manifeste pas trop fortement. N'est-ce pas, les enfants doués avec la tête écriront de bons textes, ceux qui sont doués avec le corps seront bons en eurythmie. Il faut essayer d'équilibrer cela par des entretiens. Lorsque vous vous entretenez avec des enfants, vous les*

détournez de la tête; lorsque vous parlez en l'approfondissant d'un sujet emprunté à la vie extérieure. »

Les professeurs se sont toujours cassé la tête pour comprendre les indications sur les rédactions commerciales, dont il est question dans le plan scolaire en relation avec l'enseignement de la langue maternelle. Dans le cadre du plan scolaire de la 10^e classe, en s'appuyant sur un exemple (hors de l'école) de traitement inadéquat et négligent de ce sujet, Steiner répond ceci à une question: «... *Il faut essayer de saisir le cours d'une relation d'affaires et d'en extraire les éléments à écrire, – ce qui se fera le mieux d'une manière critique. Faites des essais. Essayez de comprendre ce que ce charabia veut dire et essayez d'en tirer un texte en style normal*³². »

Il est donc demandé aux professeurs de s'occuper de relations d'affaires et de processus concrets auxquels ils ont accès, de parvenir à la compréhension du cas précis, et d'essayer d'en donner une relation en une langue correcte. Puis Steiner dit ceci: «*Rapport d'affaires: lorsque vous avez besoin dans une affaire d'un quelconque avis d'expert, vous demandez un rapport d'expertise; il s'agit d'un rapport d'affaires. Information, relation faite par la personne désignée, c'est un rapport d'affaires. Faire quelque chose d'une manière qui n'est pas la bonne n'est pas si épouvantable. Celui qui a quelques compétences s'oriente mieux que celui qui n'en n'a aucune. Ceux qui le font n'ont la plupart du temps pas les compétences.* »

Bien des choses n'avaient pas été faites de manière juste dans le cas pris comme exemple. «*C'est dû à la superficialité, parce que l'on ne tient pas compte du fait que les choses doivent être exactes. Il suffit d'exprimer ce qui doit se produire. Toute forme d'expression naïve est meilleure qu'un style commercial... Ce n'est pas si effrayant. Il suffit de comprendre le cas et de le redonner. Chacun peut le comprendre*³³. »

Le 28 avril 1922, un professeur dit que les élèves de 7^e devraient bien avoir un sens du devoir pour les tâches qu'on leur donne. «*Il faudrait obtenir que les élèves éprouvent de la curiosité pour leurs devoirs. Si vous donnez aux élèves des devoirs dont la formulation les rend curieux de ce qu'ils en tireront eux-mêmes, ils sont mis en mouvement. Je ferais ainsi. Le sens du devoir ne se développe pas tant qu'on ne peut pas apprendre aux enfants la signification et la conséquence du devoir. Donner des sujets de ce type: "La machine à vapeur, témoin de la puissance de l'homme", et aussitôt après "La machine à vapeur, témoin de la faiblesse de l'homme". Un sujet après l'autre. Je crois que vous suscitez ainsi l'intérêt. On peut donner à l'enseignement une forme qui éveille l'intérêt.* »

Steiner conseille souvent de poser des sujets de cette manière. On peut donc certainement dire qu'il ne pense pas exclusivement à la 7^e classe. D'ailleurs, le même jour, il recommande un sujet de ce type au professeur d'allemand (langue maternelle) de la 9^e, qui a donné une rédaction sur le caractère de Faust. Rudolf Steiner rétorque: «*Mais ceci dépasse l'horizon des élèves: songez seulement que Kuno Fischer n'a même pas écrit quelque chose de bon sur ce sujet. J'orienterais davantage les sujets de rédaction vers l'observation de la vie, comme celui que j'ai indiqué auparavant (sur la machine à vapeur) ou bien par exemple, en 8^e: "Qu'est-ce que la nature a de beau?" – puis: "Qu'est-ce que l'âme a de beau?" Choisir plutôt des sujets où les enfants doivent se concentrer sur le travail du sujet lui-même.*»

Pour la troisième fois de la journée, quelqu'un pose une question sur la rédaction en demandant s'il faut préparer le sujet avec les élèves. «*Le sujet doit être expliqué par le cours tout entier. Il faudrait donc avoir parlé auparavant de diverses choses. Lorsque vous avez parlé de Jean-Paul, vous avez eu de nombreuses possibilités de sujets fructueux. Vous avez donné des sujets trop difficiles*³⁴. »

Le professeur demande alors quel sujet de rédaction Rudolf Steiner donnerait en rapport avec un thème comme l'amitié entre Goethe et Schiller (9^e classe?). «*Je décrirais comment Gœthe a traversé Weimar jusqu'à Tiefurt. Puis je ferais décrire de la manière la plus concrète possible une «Promenade avec Gœthe». On peut tout y introduire*³⁵. »

Au début de l'année scolaire 1923-1924, lors de l'ouverture de la première 12^e classe, on parle des tâches particulières de cette année. Steiner constate qu'on a en général un peu trop délaissé l'enseignement de la rédaction et dit: «*Il faut bien que les enfants s'habituent à écrire des essais en allemand. On pourrait utiliser le contenu du cours lui-même pour des essais.*»

Le professeur estime qu'il faudrait donner aux élèves les bases de la technique de rédaction. «*S'appuyer sur les fautes pour montrer comment cela devrait être. Je n'exposerais pas des plans de manière théorique. Cela peut conduire à un fiasco lorsque les enfants donnent de mauvaises rédactions*³⁶. »

Le cycle de Berne en 1924 parle du professeur qui peut «lire» en l'homme: «*Chaque enfant devient une lecture d'âme pour le professeur lorsque celui-ci sait "lire". Et ceci, "devenir une lecture d'âme", peut tout à fait se produire même dans des classes très nombreuses; lorsque c'est le cas, on trouve ceci à partir de son tact intérieur: l'enfant ne pourra pas encore*

faire la distinction entre le monde et son “je” avant neuf ou dix ans; il ne pourra pas non plus écrire à partir de lui-même quelque chose comme des rédactions. En réalité, il pourra tout au plus redonner ce qui lui est présenté sous formes de contes ou de légendes. C’est seulement après cet âge que l’on peut commencer peu à peu à s’adresser à l’enfant avec des images et des pensées à partir desquelles on lui fera écrire ensuite ce qu’il aura librement pensé et senti. La structure intérieure de pensée nécessaire pour passer à la rédaction se situe vers les douze ans; il ne peut être question qu’alors de passer aux rédactions. Si l’on commence trop tôt (j’en parle parce que l’on m’a posé une question à ce sujet), cela ne conduit pas l’enfant à la sclérose de l’âme, mais bien au rachitisme de cette dernière, à une paresse et une faiblesse intérieures pour sa vie terrestre ultérieure³⁷. »

La septième conférence du cycle de Torquay en 1924 souligne combien il est important « de ne solliciter que le système rythmique de l’enfant à l’école primaire », et pour cela, » on n’a pas besoin de l’intellect, mais de l’élément d’image, de ce qui vient de l’imagination ». Après quelques mots d’explication, Steiner ajoute: « En outre, il faut faire en sorte que cette imagination soit active dans ce qu’on appelle la rédaction, le devoir que l’enfant doit élaborer et rédiger lui-même. L’enfant ne doit rien rédiger qui n’ait été d’abord traité en classe de manière précise, et telle que la chose soit bien connue de lui. Il faudra que le maître ait exposé le sujet avec toute son autorité d’enseignant et d’éducateur, et que l’enfant rédige son devoir sous l’influence de ce que le maître a dit lui-même. Il ne faut jamais s’écarter de cette méthode, même dans les dernières années avant la puberté, et laisser l’enfant écrire à tort et à travers ce qui lui passe par la tête; dans cette rédaction, rien ne doit apparaître qui ne soit le fruit de l’état d’âme éveillé en lui par l’exposé et l’entretien avec le maître. Tout ce qui animait le maître doit être transmis à l’enfant pour l’animer. »

Voici maintenant les indications de plan scolaire à proprement parler, classe par classe, avec les indications plus détaillées données à leur sujet. Sauf mention contraire, il s’agit d’extraits de la première conférence sur le plan scolaire.

— 1^{re} classe: « Ce qui importe d’abord, c’est que, lorsque nous recevons les enfants en 1^{re} classe, nous trouvons des histoires bien adaptées à leur âge à leur raconter qu’ensuite ils racontent à leur tour. C’est en racontant devant eux contes et légendes, mais aussi des histoires tirées de la réalité concrète, et en les leur faisant répéter, que nous les formons à l’expression orale. Nous les faisons passer de leur parler local à la langue cultivée. En veillant à ce que l’enfant s’exprime correctement, nous le préparons aussi à écrire correctement.

Parallèlement à ces récits repris ensuite par les élèves, nous introduisons l’enfant dans ce

qu'on pourrait appeler le langage des formes plastiques. Nous faisons dessiner à l'enfant des formes simples, rondes ou anguleuses, uniquement pour qu'il reproduise la forme proposée, non pour qu'il imite un objet quelconque, mais uniquement en vue de la forme elle-même. Et nous ne craignons pas d'associer à ce dessin un exercice de peinture simple, en juxtaposant les couleurs, et de façon telle que l'enfant ressente intérieurement ce que donne le rouge à côté du vert, le rouge à côté du jaune, etc.

Et à partir des résultats ainsi obtenus, nous pouvons, de la manière qui a été exposée dans notre didactique, amener l'enfant peu à peu à l'écriture. Il serait normal que nous cherchions à passer progressivement des formes dessinées aux caractères latins. Au cas où nous serions en mesure de faire débiter les enfants par l'écriture latine, nous devrions absolument le faire, car c'est alors seulement que nous pourrions passer des caractères latins aux caractères gothiques. Puis, lorsque l'enfant a appris à lire et à écrire des caractères simples auxquels on donne vie en les faisant entrer dans les mots, nous passons alors aux caractères d'imprimerie, en commençant ici aussi naturellement par les caractères latins.

Si, en ce domaine, nous procédons rationnellement, nous atteindrons au cours de la première année d'école ce résultat: l'enfant sera déjà capable de mettre sur le papier de façon simple telle ou telle chose qu'on lui dicte ou qu'il choisit lui-même. On s'en tient à des choses simples, et l'on arrivera à ce résultat que, de son côté, l'enfant sera capable de lire des choses simples. Il n'est absolument pas nécessaire de se proposer qu'au cours de ces premières années l'enfant acquière en un domaine quelconque des connaissances sans lacune et définitives. Ce serait même une erreur complète. L'objectif est bien plutôt d'amener l'enfant à un niveau tel qu'en présence des caractères d'imprimerie il n'ait pas le sentiment de se trouver devant quelque chose d'entièrement inconnu et qu'il acquière la possibilité de rédiger de lui même un texte simple. »

Thème des récits: les contes.

Le but de l'enseignement de la langue maternelle en 1^{re} classe est un des éléments de la treizième conférence de *Méthode et pratique*, à laquelle on se référera.

En ce qui concerne la manière de traiter les poèmes, voir à la 4^e classe.

— 2^e classe: « Quand commence la 2^e classe, le maître continuera à raconter et à faire raconter, en donnant un plus grand développement à cet exercice. Maintenant on peut, progressivement, aller un peu plus loin et amener l'enfant à écrire ce qu'on lui raconte. Ensuite, on peut l'inciter à reproduire, en de brèves descriptions, ce qu'on lui a appris sur les animaux, les

plantes, la prairie et la forêt des environs.

Il serait important que pendant la première année on ne touche guère à la grammaire, etc. La seconde année, en revanche, on devrait déjà donner à l'enfant des notions sur le substantif, l'adjectif et le verbe. Et il faudrait, en liaison avec ces notions, parler d'une manière simple et concrète de la construction de certaines phrases. »

Le 15 mars 1922 un professeur se plaint de ce que la grammaire qu'il devrait apporter aux enfants de 2^e leur est étrangère. *« Cela dépend de la manière de faire. Il ne faut pas nécessairement donner aux enfants la terminologie substantif, verbe, mais seulement partir soi-même d'une opposition comme celle-ci. Un enfant de sept ans et demi pourra distinguer action et chose. Il peut faire cette distinction. Il ne doit pas nécessairement être question de la terminologie ; on peut partir de récits et montrer la différence entre chose et action. L'enfant peut la saisir à cet âge. Il doit pouvoir saisir la différence entre courir, sauter et homme ou quelque chose comme cela. Il doit pouvoir le comprendre. On n'est pas obligé de le faire sous la forme de la grammaire tatillonne. On doit en particulier éviter totalement la forme de la définition avec les enfants des classes inférieures. »*

Thème des récits: Histoires d'animaux, en relation avec les fables.

En ce qui concerne la manière de traiter les poèmes, voir à la 4^e classe.

— 3^e classe: *« La troisième année d'école sera pour l'essentiel la continuation de la seconde en ce qui concerne l'étude de la langue, la lecture, l'écriture et bien d'autres choses encore. On développera chez l'enfant la faculté de mettre par écrit ce qu'il a vu ou lu. Mais maintenant, il faudra également faire naître en lui le sentiment conscient de ce qu'est une syllabe longue, courte, allongée. C'est bien à huit et neuf ans, en 3^e classe, que l'enfant peut ressentir comment les différents éléments de la langue s'articulent, la configuration du langage. Que l'on essaie alors de donner à l'enfant une idée des catégories de mots, des membres de la phrase et de sa construction, donc de l'insertion dans la phrase des signes de ponctuation. »*

Thème des récits: Histoire biblique en tant qu'élément de l'histoire générale.

— 4^e classe: *« En quatrième année, on continuera, comme en troisième année, à raconter des histoires que les enfants devront reprendre ensuite. Et il sera bon de veiller, quand on traitera des œuvres poétiques, de courts poèmes, en particulier en 1^{re} et en 2^e classes, à faire sentir instinctivement à l'enfant le rythme, la rime, la mesure, et à lui faire ressentir en 3^e et 4^e*

classes la forme intérieure du poème, donc ses beautés intérieures.

On essaiera ensuite de faire appliquer à l'enfant ce qu'il a appris en racontant par écrit ou en décrivant par écrit dans des lettres de toutes sortes. On s'efforcera aussi d'éveiller en lui, précisément pendant cette période, une idée claire des temps, de tout ce qu'expriment les changements de forme du verbe; que l'enfant donc, précisément pendant cette période, reçoive sous forme de notions (nous sommes maintenant entre les neuf ans et les dix ans) ce qu'il doit recevoir dans cette direction. Qu'il acquière le sentiment qu'il ne doit pas dire: "l'homme courut" quand il doit dire "l'homme a couru", qu'il ne confonde pas le prétérit avec l'imparfait ou le passé. Qu'il sente quand on dit: "l'homme s'arrêta" et "l'homme s'est arrêté", qu'il sente ce qu'expriment les différentes formes du verbe. De même, on essaiera de faire comprendre instinctivement par exemple le rapport qui existe entre la préposition et ce qu'elle précède. Et que toujours on veille à ce que l'enfant acquière un sentiment de la langue tel qu'il sache employer à bon escient "an" ou "bei"³⁸. Structurer la langue de manière plastique, voilà ce qu'il faut exercer aux environs des dix ans au moyen de la langue maternelle, ressentir la langue de manière plastique. »

Thème des récits: Scènes de l'histoire antique.

— 5^e classe: « Au cours de la cinquième année d'école, on poursuivra ce qui a été pratiqué l'année précédente; entre autres choses, à partir de maintenant, on tiendra compte de la différence entre les formes actives et les formes passives du verbe. Puis on essaiera, précisément à cet âge, d'amener l'enfant non seulement à reproduire librement ce qu'il aura entendu ou lu, mais, quand ce sera possible, à se servir pour cela du discours direct, à l'employer comme on ferait à l'écrit en mettant des guillemets. Que l'on fasse faire à l'enfant de nombreux exercices en ce sens afin que dans sa manière de s'exprimer, il fasse bien la différence entre les cas où il donne son opinion personnelle et ceux où il fait connaître l'opinion d'un tiers. De même pour les exercices écrits: que l'enfant apprenne à marquer fortement la différence entre ce qu'il pense ou ce qu'il décrit lui-même après l'avoir vu personnellement, et ce qu'il rapporte comme ayant été énoncé par un autre. Et qu'en liaison avec ces exercices on essaie de développer davantage encore le bon usage de la ponctuation. Les enfants se perfectionneront dans la rédaction de la correspondance. »

Thème des récits: Scènes de l'histoire du moyen-âge

— 6^e classe: « Au cours de la sixième année d'école, nous poursuivrons bien entendu le travail fait dans la classe précédente. Nous essayons de donner maintenant à l'enfant le senti-

ment de ce que le subjonctif signifie au point de vue du style³⁹. On traitera le plus possible ces questions à l'aide d'exemples afin que l'enfant apprenne la différence entre d'une part ce qu'on peut affirmer directement et d'autre part ce qui doit être exprimé par le mode subjonctif. Et que l'on essaie de faire avec l'enfant des exercices de conversation au cours desquels on veillera soigneusement à ne laisser passer aucune faute dans l'emploi du subjonctif. Si par exemple l'enfant doit dire: "Je m'occupe de ce que ma petite sœur apprenne à marcher", qu'on ne le laisse jamais dire: "Je m'occupe de ce que ma petite sœur apprend à marcher". Ceci pour que l'enfant ressente intensément l'élément plastique que le subjonctif apporte au langage. Les lettres seront maintenant des lettres d'affaires très simples et concrètes; leur contenu portera sur des choses que l'enfant connaît déjà. Dès la 3^e classe, par exemple, on peut étendre ce que l'on a dit à propos de la prairie, de la forêt et aux relations commerciales, si bien que plus tard, on dispose de la matière voulue pour la rédaction de petites lettres d'affaires. »

Thème des récits: Scènes de l'histoire moderne

— 7^e classe: « La septième année scolaire continuera l'année précédente. On essaiera maintenant, à l'aide des formes du langage, de faire sentir à l'enfant d'une manière exacte et plastique les formes d'expression utilisées pour rendre le souhait, l'étonnement, la surprise, etc. On tâchera de l'amener à former des phrases en fonction de ces modes de sentiment. Il s'agira moins ici de disséquer un poème ou un texte quelconque pour montrer comment l'auteur s'y prend pour construire une phrase optative, mais bien plutôt d'aller droit au but, c'est-à-dire de faire énoncer un souhait à l'enfant et de lui faire construire la phrase correspondante. On procède de même pour l'exclamation admirative en aidant l'enfant s'il le faut, puis on compare les deux phrases afin de continuer à développer chez l'enfant le sens de la plastique intérieure de la langue.

Par ailleurs, ce que l'on aura développé en histoire naturelle donnera bien des possibilités à l'enfant pour caractériser par exemple le loup, le lion, l'abeille, etc. dans de simples petites rédactions. À côté de ce qui vise davantage le côté humain et général de la culture, on cultivera, à cet âge-là, tout particulièrement la compréhension des affaires pratiques et commerciales. Le professeur doit rechercher les données de la vie pratique et commerciale pour ensuite les inculquer à ses enfants en veillant toujours à leur donner une forme sensée. »

Thème des récits: Récits sur les peuples originels (Voir p. 48)

— 8^e classe: « Pendant la 8^e classe, il s'agira de transmettre à l'enfant la compréhension de textes en prose ou en vers d'une certaine longueur; on fera donc, à ce moment-là, une lecture

d'œuvre dramatique ou épique. Il faut toujours prendre en considération ce que j'ai dit à ce sujet: toute explication, toute interprétation doit précéder la lecture, la lecture étant par conséquent toujours le dernier aboutissement, la conclusion de ce que l'on fait à l'occasion du sujet que l'on aborde par la lecture. Mais c'est encore l'élément pratique et commercial qui ne doit surtout pas être négligé justement en matière d'enseignement de la langue maternelle. »

Thème des récits: Connaissance des peuples

Il faut remarquer que dans les langues étrangères les « rudiments de la poétique et de la métrique » sont demandés en 8^{es}. Il faudrait donc que ces domaines aient été vus tout autant dans la langue maternelle. Le lecteur se reportera à la partie « Étude du style et des figures – Poétique et métrique » de ce chapitre.

On trouvera ci-après les indications pour les classes supérieures, tirées des *Conseils*.

Les indications pour la 9^e classe sont données le 22 septembre 1920, après que le professeur d'allemand a dit qu'il a traité Goethe, Schiller, Herder et quelques études isolées comme celle de la *Divine comédie* de Dante:

— 9^e classe: «*En ce qui concerne la littérature, il s'agirait maintenant d'essayer de traiter Jean-Paul, en étudiant avec les élèves de la 9^e classe des parties de "Ästhetik oder Vorschule des Schönen" de Jean-Paul, en particulier les parties qui traitent de l'humour, sans s'arrêter beaucoup à l'aspect historique. Ensuite (cela pourrait bien être une tâche pour une demie-année), sans s'occuper beaucoup du reste, passer avec les élèves, qui ont déjà quatorze ou quinze ans, à certains chapitres des cours magistraux sur Goethe d'Hermann Grimm, les lire et les commenter. Voici pour ce qui concerne la littérature.*

En ce qui concerne la langue, je vous recommanderais pour la première moitié de l'année, de ne pas trop vous occuper de l'approche scolaire de la langue, mais d'étudier avec les élèves la loi des mutations consonantiques, d'étudier des manières les plus variées la loi établie par Grimm. Pour les rédactions (qui vous permettraient de traiter tout ce qui est grammaire, syntaxe, en prenant appui sur la correction) je recommanderais d'essayer de prendre des sujets historiques; les élèves auraient pour l'essentiel à utiliser comme matériau ce que vous avez vous-même enseigné en histoire l'année précédente. Avant de faire rédiger la rédaction, il faut qu'un élève présent l'année passée traite oralement le sujet pour les nouveaux⁴¹. »

Ce qui est dit là reçoit un complément le 15 novembre de la même année. Le professeur d'anglais dit qu'il a lu « Jules César », ce qui a beaucoup plu aux élèves. Steiner dit

alors: «*Ne pouvez-vous aussi le faire faire également par écrit, dans une sorte d'essai? Il serait indispensable d'ajouter quelque chose de ce type. Même en allemand, de sorte à parvenir à un exposé écrit. Qu'ils en arrivent vraiment à rédiger.*»

Puis il se tourne vers le professeur d'allemand (langue maternelle) de la classe: «*Ne posez-vous pas des sujets quelconques? Il ne serait pas gênant que le contenu soit répété auparavant de manière orale. À condition qu'ils utilisent leur propre formulation*⁴². »

À partir de la 9^e classe, on enseigne l'histoire de l'art; il faut prêter attention à ce que Steiner dit à ce sujet le 24 avril 1923: «*Il serait bon que l'on puisse réaliser une harmonie entre l'histoire de l'art, l'histoire et la littérature.*» Ces paroles, adressées au professeur d'histoire de l'art, concernent évidemment aussi le professeur de langue maternelle.

Comme on l'a déjà fait remarquer, Steiner n'a pas lié de manière claire les indications concernant l'approche artistique de la langue à des classes précises. C'est la raison pour laquelle ces indications font l'objet d'un chapitre spécial «*Étude du style et des figures – Poétique et métrique*» ajouté au chapitre sur la langue maternelle.

Le plan scolaire de la 10^e classe est établi le 17 juin 1920. Voici les indications concernant la langue maternelle (allemand):

— 10^e classe: «*Il s'agirait maintenant de commencer et de poursuivre une présentation systématique de ce que l'on nomme métrique et poétique. Les élèves pourront aborder bien des points sur la base de ce qu'ils ont appris en lien avec Jean-Paul. Il faut éviter la méthode scolaire tatillonne utilisée d'ordinaire. Il faut traiter ce que l'on appelle d'ordinaire métrique et poétique en prenant appui sur la poésie vivante, en le transposant en langage sensé. Il faudrait prendre ensuite la Chanson des Nibelungen et Gudrun. Autant que possible, orienter le travail pour les aborder en moyen haut allemand. Pour autant que l'on dispose du temps nécessaire, il faudrait les prendre en moyen haut allemand, mais surtout décrire tout le contexte dans lequel ces textes ont pris naissance, leur signification artistique et populaire et (outre ce qui est lu comme extraits choisis), donner aux élèves le contenu des œuvres tout entières. En s'appuyant sur la Chanson des Nibelungen, il faudrait faire un peu de grammaire du moyen haut allemand et la comparer à celle de l'allemand moderne... Commencer avec la métrique*⁴³. »

Un an plus tard, le 20 juin 1922, le professeur d'allemand (langue maternelle) de la 10^e classe fait remarquer que les élèves voudraient bien connaître un peu la littérature contemporaine. «*Ils étaient encore trop jeunes pour la poésie allemande contemporaine. On*

en peut pas prendre Geibel et Marlitt. On pourrait prendre C. F. Meyer, mais c'était encore trop tôt. Il faut être plus mûr pour comprendre Jordan. Ils le comprendraient seulement en 12^e ou en 13^e classe. Si on l'étudie à la manière d'une gouvernante, cela n'a aucun intérêt. Pour aborder le « Démiurge », il faut des enfants de seize-dix-sept ans. Étudier les courants les plus récents avec les enfants est sinon très trompeur⁴⁴. »

Le 14 février 1923, on pose une question sur la manière de traiter la Chanson des Nibelungen. *« Il vous faut d'abord introduire les enfants dans le contexte de la chanson des Nibelungen, leur faire comprendre sa situation historique. Le faire de manière aussi imagée que possible, comme j'ai essayé de le faire pour Perceval et le Christianisme. Ce serait l'époque des grandes invasions. La décrire avec beaucoup de vie, puis brosser un tableau des extraits choisis, non pas dans une prose ennuyeuse, mais d'une manière intéressante et imagée. Avant tout, prêtez attention à n'être pas le seul à lire, mais à faire lire aussi les élèves, de telle sorte qu'ils lisent d'une manière non ennuyeuse... parce que vous avez donné une image juste. On ne peut absolument pas lire de manière ennuyeuse si l'on a donné une image juste. S'arrêter sur certains passages intéressants, et faire de belles études de mots. On peut faire jaillir des étincelles de certains mots ou de certaines tournures de phrases et en déduire des explications sur l'époque. Si vous le faites, vous avez donné aux enfants une introduction suffisante⁴⁵. »*

— 11^e classe: *« Ce qui entre d'abord en considération pour la 11^e classe, c'est un enseignement de l'histoire de la littérature. Nous voulons le construire de sorte à nous appuyer pour ce qui doit apparaître de nouveau sur ce qui a été fait en 10^e. Qu'avons-nous fait ? Chanson des Nibelungen, Gudrun, métrique, poétique. – Ce que l'on doit traiter en poétique et métrique dans cette classe, ce que j'ai nommé hier l'élément esthétique dans l'histoire de l'art, est à placer là. Pour la littérature, l'aspect littéraire est à mettre au premier plan; il s'agit d'essayer de trouver une transition de la Chanson des Nibelungen et de Gudrun aux grands textes du moyen-âge, Perceval, Le pauvre Henri et toutes ces choses. Essayez avant tout d'éveiller chez les enfants une représentation globale, en balayant l'ensemble, de sorte qu'ils ressentent ce que vous abordez dans le texte comme un exemple tiré d'un tout⁴⁶. »*

Aussitôt après ces phrases, il est question de la manière de traiter Perceval dans les cours d'enseignement religieux, et des enseignements d'histoire et d'histoire de l'art, dispensés en parallèle. En ce qui concerne cette dernière, il est dit qu'il faut continuer à cultiver « la poétique, la métrique, l'étude du style », etc. – Il en résulte que l'interprétation de la phrase sur la poétique et la métrique dans le texte précédent est sans contredit la suivante: Ce que l'on doit traiter en poétique et métrique dans cette classe, ce que j'ai nommé hier l'élément esthétique, est à inclure dans les cours d'histoire de l'art.

Steiner parle plus longuement de Perceval lors du *Conseil* du 9 décembre 1922. Il donne également des explications importantes le 6 février 1923.

Le 25 avril 1923, Steiner donne le plan scolaire pour la première 12^e classe. Celle-ci devait être menée directement à l'examen de la « Reifeprüfung ». Steiner indique ce qu'il faudrait enseigner dans cette classe si l'on n'était pas contraint de tout aménager en fonction de cet examen. Face à cette situation difficile, il a déjà dit le jour précédent : « *Mais pour que le compromis ne consiste pas à ne pas faire ce que nous jugerions bon, il me semble juste de faire ceci* »,

— 12^e classe (1923) : « *Un grand nombre d'œuvres littéraires caractéristiques de Goethe peuvent être ramenées à des impressions picturales. Un grand nombre d'œuvres artistiques romantiques peuvent par contre être ramenées à des impressions musicales. Élaborer cette rencontre des arts*⁴⁷. »

Les phrases suivantes, du 25 avril 1923, sont également à considérer comme buts de l'enseignement dans une 12^e classe, mais sans compromis : « *Il serait souhaitable que les élèves acquièrent précisément à cet âge (ils ont environ dix-huit ans)... une compréhension globale de l'histoire de l'art et perçoivent déjà le spirituel dans la littérature, l'histoire de l'art et l'histoire sans qu'on leur inculque des "dogmes anthroposophiques". Nous devrions donc faire l'essai d'introduire le spirituel dans la littérature, l'histoire de l'art et l'histoire non seulement en rapport avec le contenu mais aussi dans la manière de le traiter*⁴⁸. »

Un an plus tard, on prend la décision de mener la 12^e classe selon les principes de l'école Waldorf, et de lui ajouter une 13^e classe pour la préparation à l'examen, pour les élèves intéressés. Les indications suivantes sont données le 30 avril 1924 pour la 12^e classe de 1924/1925, appelée à être une vraie classe « Waldorf » :

12^e classe (1924) : « *Je l'ai indiqué hier : comme le contenu de l'histoire de la littérature devrait être traité pour l'essentiel, il suffirait de mener un survol de ce qui n'a pas été traité. Par contre, une vue d'ensemble complète de l'histoire de la littérature allemande devrait apparaître en lien avec des éléments étrangers à l'endroit correspondant. Il faudrait commencer par les plus anciens monuments de la littérature, et traiter cela en une vue d'ensemble. Les plus anciens monuments de la littérature : commencer vraiment à l'époque gothique, passer à l'époque du vieil allemand et à toute l'évolution jusqu'à la chanson des Nibelungen et à Gudrun ; puis le moyen-âge, puis l'époque pré-classique et l'époque romantique jusqu'à l'époque contemporaine ; une vue d'ensemble mais une vue d'ensemble qui donne vraiment quelque*

chose du contenu dans les points de vue généraux et dans la vue d'ensemble; ce contenu devrait donner ce dont l'homme a besoin dans la vie pour savoir par exemple quelque chose sur Walther von der Vogelweide, sur Klopstock, sur Logau. Il me semble que l'on pourrait réaliser cela en 5 à 6 heures. Pour l'essentiel, l'étude de l'époque contemporaine devrait venir après. Pour cette classe, la plus élevée, il faudrait traiter l'époque contemporaine un peu plus en détail. Je me représente par époque contemporaine que l'on traiterait brièvement les grandes œuvres littéraires des années cinquante, soixante et soixante-dix, pour consacrer un peu plus de temps aux aspirations ultérieures, de sorte que les jeunes gens reçoivent un aperçu sur Nietzsche, Ibsen et même des étrangers comme Tolstoï, Dostoïevsky, etc, afin qu'ils nous quittent en hommes cultivés⁴⁹.»

2 . Histoire de l'art

Esthétique et histoire de l'art

De la 9^e à la 12^e classe 5 ou 6 semaines de cours principal.

Le passage du cycle d'Ilkley (douzième conférence) reproduit ci-dessous exprime peut-être le plus clairement l'intention particulière de l'histoire de l'art qui commence en 9^e classe: « Comme je l'ai expliqué hier, à un certain âge, il faut faire passer l'enfant d'un enseignement de la botanique et de la zoologie davantage tourné vers une activité de l'âme à un enseignement faisant de plus en plus appel à la faculté de compréhension de l'homme, à l'enseignement qui touche le monde minéral, la physique, la chimie. Cet enseignement ne doit pas intervenir trop tôt. à l'âge auquel nous devons apporter à l'enfant ce qui lui permettra de comprendre ce qui, dans le monde sensible, est cause et ce qui est effet, où il abordera donc la notion de cause à effet, il importe tout particulièrement d'apporter un contrepoids à l'élément scientifique non organique et non lié à la vie par une manière juste d'aborder l'histoire de l'art.

Pour pouvoir apporter l'art à l'enfant de manière juste à cet âge, il est évidemment indispensable non seulement de donner dès le début une forme artistique à l'enseignement... , mais encore de donner à l'art une juste place dans l'enseignement. Il faut tirer l'écriture de l'élément du dessin; ce fait donne déjà une place à l'élément plastique-pictural. Selon le principe de l'école Waldorf, un enseignement de la peinture et du dessin commence donc déjà à un âge très tendre. On pratique également autant que l'on peut le modelage, mais seulement à partir de neuf ou dix ans, et sous une forme simple. Mais le fait de recevoir à l'âge juste et de manière juste les rudiments du modelage vivifie extraordinairement la faculté physique de vision de l'enfant, introduit de l'âme dans la faculté physique de vision de l'enfant. Combien il est fréquent que les hommes suivent le cours de leur vie, entourés des objets et des événements, sans voir ce qui est le plus important. Apprendre à voir de telle sorte que l'homme se tienne de la manière juste dans le monde! Cela doit aussi être appris. Et pour ce juste apprentissage de la vision, il se révèle particulièrement fructueux de cultiver le plus tôt possible chez l'enfant l'activité plastique, qui détourne de la tête ce que l'on a vu, le détourne des yeux vers le mouvement des doigts, vers le mouvement de la main. Certes, l'enfant est conduit par là à apprécier dans son proche environnement, par exemple dans le mobilier de sa chambre, le bon goût et non le mauvais goût; mais il est également conduit à voir avant tout dans le monde ce qui doit pénétrer dans l'âme et le cœur de l'homme. »

Après des considérations sur l'enseignement de la musique auxquelles on pourra se reporter, on lit enfin ceci: « À un certain âge, l'enfant doit apprendre que le monde sensible

est ordonné par des lois abstraites, accessibles à notre entendement; exactement au même âge, nous devons créer un contrepoids: une certaine compréhension de l'art. Nous devons initier l'enfant à la compréhension de l'évolution des différents arts aux diverses périodes de l'histoire de l'humanité, lui montrer comment tel ou tel motif artistique prend une place importante à telle ou telle époque. Ceci éveillera réellement chez l'enfant ce dont l'homme a besoin lorsqu'il veut parvenir à un développement de toutes les facettes de son être. »

Le caractère artistique général de l'éducation trouve son couronnement et son aboutissement dans l'histoire de l'art comme matière en soi. L'enfant doit d'abord vivre dans une attitude artistique élémentaire, trouver à partir d'elle le chemin de l'activité intellectuelle et de la compréhension, mais aussi élever ses possibilités jusqu'à des réalisations artistiques de plus en plus matures, jusqu'à être conduit, dans les dernières années d'école, à la compréhension de l'art et de son évolution historique. On lira à ce propos la troisième conférence de *Méthode et pratique*.

C'est seulement au début de la troisième année de l'école Waldorf, au moment de fixer le plan scolaire de la nouvelle 10^e, que l'histoire de l'art apparaît concrètement. Se tournant vers le professeur de travaux manuels, Max Wolfhügel, Steiner dit ceci: *« Il faut maintenant passer de l'enseignement des travaux manuels à l'art véritable. Vous l'avez déjà fait avec le modelage. On peut l'alterner avec la peinture; ceux qui sont doués pour cela, peignez avec eux. Pour les élèves qui arrivent en 10^e classe, on peut tenir compte du fait qu'ils seront en quelque sorte au lycée; ceci nous permet de passer à l'art et aux arts appliqués. Nous avons besoin à mon avis d'une sorte d'esthétique pour laquelle M. Schwebsch pourrait intervenir en établissant le lien, en esthétique, entre le domaine plastique-pictural et le domaine musical sur lequel il s'est beaucoup penché. Pour l'esthétique musicale, dont les éléments devraient apparaître, vous devriez former ensemble un collège de matière: travail manuel qui passe aux arts appliqués puis à la musique, de sorte que l'on cultive l'esthétique musicale et non la théorie de la musique. À mon avis, il faudrait amener les enfants le plus tôt possible à saisir dans quel cas un fauteuil est beau ou dans quel cas une table est belle. Faire en sorte que cesse l'absurdité d'une chaise dont la beauté s'adresse aux yeux. La chaise, on veut la sentir lorsque l'on s'assoit dessus, on veut sentir sa beauté. Exactement comme ce que j'ai dit hier en travaux manuels: s'il y a une ouverture d'un côté, cela doit se ressentir aussi dans la broderie. – Je crois que, de toutes façons, les choses vont évoluer ensemble: travaux d'atelier, travaux manuels, sens artistique et musique. Il faut évidemment le faire correctement pour que disparaisse ce que j'ai dénoncé⁵⁰. »*

Avec ces paroles, on saisit un moment important dans l'évolution de l'idée de l'école Waldorf. Steiner a trouvé en Erich Schwebsch la personne qui va vraiment pouvoir mettre sur pied l'enseignement de l'histoire de l'art selon son souhait. Il n'est pas encore présent, mais Steiner lui donne déjà sa tâche. *« À mon avis, il faudrait amener les enfants le plus tôt possible à saisir dans quel cas un fauteuil est beau ou dans quel cas une table est belle. »* Il qualifie d'absurdité une chaise belle pour les yeux et y revient à la fin : *« pour faire disparaître ce que j'ai dénoncé »*. Steiner ne demande rien d'autre que ceci : libérer la notion du beau de l'application exclusive au champ de l'œil et de l'oreille, pour l'étendre aux sens dits inférieurs ; que la plastique ne soit pas seulement considérée comme s'adressant à l'œil, mais comme une expérience de l'espace faite avec l'être tout entier. Ceci apparaît aux endroits les plus divers dans *l'Art de l'éducation* de Steiner.

À l'automne de la même année, le 11 septembre 1921, Erich Schwebsch demande des directives pour l'histoire de l'art. Il ne faut pas considérer la réponse comme concernant une classe précise, mais davantage comme esquissant l'orientation générale du travail. Il faut prendre en compte le fait qu'à cette date, il n'y a pas encore de 11^e ni de 12^e ; outre la 9^e et la 10^e, la 8^e aura également cette année et la suivante de l'histoire de l'art. *« Il s'agit d'élèves de quatorze à seize ans ; j'essaierais de leur inculquer à l'aide d'exemples réels la notion de beauté, de l'art en tant que tel, des métamorphoses de la beauté à travers les périodes de style : la beauté en Grèce, à la Renaissance. Il est particulièrement important, à cet âge de l'enfant, de rendre concret dans une certaine mesure ce qui est en général apporté sous une forme abstraite. Des traités d'esthétique comme ceux de Vischer et de Carrière ne sont que du vent en ce qui concerne les concepts. Par ailleurs, donner à l'enfant la possibilité de comprendre à cet âge ce qu'est la beauté, le caractère élevé, le comique, de comprendre comment on réalise le comique en musique, en littérature exerce une incroyable action d'ennoblissement en ce qui concerne l'idéal. À cet âge, l'enfant ne peut pas encore assimiler vraiment des notions générales. Il faudrait donc introduire de telles choses à cet âge, par exemple la distinction entre déclamer et réciter. »*

On se reportera au texte des Conseils pour la remarque sur la déclamation et la récitation qui vient après.

À la rentrée suivante, le 28 avril 1922, on pose une question sur l'histoire de l'art en 8^e : *« Les motifs d'Albrecht Dürer. Également ce qui lui est apparenté en musique, par exemple Bach. Traiter le clair-obscur avec beaucoup de vie. »*

On est déjà au début de la quatrième année de l'école Waldorf. La 8^e classe a encore des cours d'histoire de l'art, mais il n'y a pas encore de vue d'ensemble pour les différences classes. Steiner donne le 10 mai 1922 les premières indications concernant la 11^e. À une question d'Erich Schwebsch sur les points fondamentaux pour les 8^e, 9^e, 10^e et 11^e classes, il répond ainsi: «*En 8^e classe, les motifs d'Albrecht Dürer. Pour la 9^e, je vais réfléchir.*»

La 9^e classe reçoit son plan scolaire le 9 décembre 1922, la 10^e le 6 février 1923 ; la 11^e l'a déjà eu le 10 mai 1922. Les premières indications pour la 12^e classe sont données le 25 avril 1923

Le 9 décembre 1922, Erich Schwebsch pose une question sur les périodes à aborder en histoire de l'art dans les différentes classes. Il arrive maintenant en 9^e classe et a traité en 8^e des motifs d'Albrecht Dürer en noir et blanc.

9^e classe: «*On peut très bien faire cela. Pensez-vous vraiment que tous les objets présents dans la Mélancolie soient chez Dürer des attributs? À mon avis, la différence entre Dürer et Rembrandt est la suivante: Rembrandt saisit le problème lumière-obscurité en lui-même, alors que Dürer veut le montrer en utilisant le plus possible d'objets. Il ne faut pas comprendre les nombreux objets de la Mélancolie comme des attributs, mais davantage en ce sens: Dürer y introduit tous les objets possibles. J'y vois surtout cette question chez Dürer: "Comment la lumière se comporte-t-elle lorsqu'elle est réfléchi par divers objets?" Chez Rembrandt, le problème est l'interaction de la lumière et de l'obscurité en soi. Je pense que Rembrandt n'aurait pas eu l'idée de traiter ainsi le problème de la Mélancolie. Il l'aurait fait de manière beaucoup plus abstraite. Je pense que l'on devra établir ainsi des distinctions précises.*»

Erich Schwebsch dit alors qu'il a l'intention d'introduire la question nord-sud, puis la question est-ouest. Steiner répond ceci:

9^e classe (suite): «*On peut opposer dans les cours le clair-obscur saisi de manière qualitative chez Rembrandt et la peinture du sud. On peut très bien étudier les deux sujets en les entremêlant. On peut en particulier montrer ceci: Rembrandt, dont les œuvres recèlent un élément plastique, prend le problème du clair-obscur de manière qualitative: l'espace n'est que l'occasion de résoudre ce problème en peinture; la sculpture, par contre est exclusivement un problème spatial. On peut ainsi trouver une transition vers la plastique. Le mieux sera peut-être naturellement de se raccrocher à la sculpture française plus tardive. Le Rococo (il faut évidemment choisir les bons côtés du Rococo) est en opposition extrême, dans le domaine plas-*

tique, avec Rembrandt. On peut montrer à l'aide du Rococo combien, dans la sculpture, lumière et obscurité agissent autrement que chez Rembrandt. Il faut toujours rappeler que le Rococo, même si de nombreuses personnes l'apprécient moins que le baroque, est plus élevé que ce dernier dans l'évolution de l'art. »

On demande s'il faut faire apparaître des étapes de l'histoire de l'art.

9^e classe (suite) : « Je montrerais comment ces étapes se manifestent de différentes manières dans différentes régions. Il est intéressant de montrer qu'à l'époque où Dürer produisait, il y avait en Hollande autre chose que ce que Rembrandt a fait. Des époques différentes pour des lieux différents.

Voici comment je procéderaï : je commencerais en 9^e classe en tenant compte exclusivement de la classe. Par contre, en avançant, je ferais ressortir de plus en plus les étapes, de manière à pouvoir, en 11^e classe, éveiller dans la rétrospective une représentation claire des étapes⁵¹. »

Le 24 avril 1923, Erich Schwesbch pose une nouvelle fois la question des étapes successives en histoire de l'art. Il pense commencer le lendemain avec un contenu lié au plan scolaire pour l'histoire et l'histoire de la littérature. Il veut montrer l'origine de l'art dans la mythologie.

9^e classe (suite) : « Il serait bon d'harmoniser l'enseignement d'histoire de l'art avec celui de l'histoire et de l'histoire de la littérature. Vous pourriez essayer de passer de la mythologie germanique à l'art, puis ne pas avancer, mais peut-être montrer la réapparition ultérieure des mythes germaniques sous une autre forme, en tant qu'élément esthétique dans l'évolution artistique. On peut tout à fait relier l'apparition de Dürer comme artiste à la nature des formes dans la mythologie germanique. Ce sont bien des enfants de quinze ans. On pourrait à cette occasion montrer que les anciens germains ont autrefois peint les dieux de la même manière que Dürer ses personnages. »

Aussitôt après, Steiner passe à la 10^e en faisant apparemment référence à ce que le professeur a dit de son enseignement :

10^e classe : « Puis vous passeriez à la 10^e classe (le plan scolaire serait donné par l'étape précédente, la 9^e), donc 10^e : lyrique et style de Goethe ; cela pourrait rester. 11^e : rencontre de la musique et de la littérature, cela peut rester. »

Le but de la 10^e est mentionné pour la première fois. Peu après, Erich Schwesbch pose à nouveau la question de l'histoire de l'art en 10^e, au sujet de la poésie de Goethe et de

l'étude des tropes qu'il voulait apparemment entreprendre. Nous sommes le 31 juillet 1923. Steiner répond :

10^e classe (suite) : *« Ce sujet peut au fond suffire pour presque toute l'année. On peut évidemment prendre l'étude des tropes et des figures. On peut donner aux enfants un sens des formes poétiques. On n'a pas le droit de dire que Goethe n'a maîtrisé ce domaine qu'à partir d'un certain âge, qu'il lui a fallu arriver à 40 ans pour pouvoir faire des stances⁵², car l'élève pense alors : "Que dois-je faire si Goethe a attendu 40 ans..." Il faut faire attention à des choses comme celle-ci, qui provoquent des réactions. – En histoire de l'art, le sujet est une occasion proposée. On peut s'orienter entièrement à ce que les élèves comprennent. »*

Le 10 mai 1922, à l'époque de l'ouverture de la première 11^e classe, Steiner donne sur demande du professeur les indications suivantes :

11^e classe : *« Il serait tout à faire possible d'aborder avec eux l'art en liaison avec toute l'évolution de la civilisation, et d'obtenir une bonne compréhension. En les rendant attentifs à la question : "Pourquoi la musique, telle que nous la concevons aujourd'hui, est-elle apparue relativement tard ? Qu'appelait-on musique chez les grecs ?" etc. Mais il est bien sûr naturel, n'est-ce pas, que l'on commente avec précision ces choses qui ont été esquissées aujourd'hui en allemand du point de vue littéraire : "Pourquoi l'art du paysage apparaît-il à un certain moment ?" Ces questions notamment. Puis l'art et la religion du point de vue artistique. »*

Peu de semaines plus tard, Steiner donne encore des indications sur histoire de l'art à la suite d'indications sur l'histoire de la littérature :

11^e classe (suite) : *« Qu'avons-nous fait ? Chanson des Nibelungen, Gudrun, métrique, poétique. – Ce que l'on doit traiter en poétique et métrique dans cette classe, ce que j'ai nommé hier l'élément esthétique dans l'histoire de l'art, est à placer là⁵³. »*

Il ressort de cette phrase, peu claire dans l'original et dont je propose ici une interprétation, que l'élément esthétique abordé dans cette classe doit l'être dans le cadre de l'histoire de l'art et non, comme ce qui a été étudié auparavant en poétique et métrique dans les cours de langue maternelle.

La mention de « l'élément esthétique dans l'histoire de l'art » se rapporte manifestement à la première des deux conférences tenues en 1922 pour les professeurs : conférence du 21 juin 1922, dans *Enseignement et éducation selon l'anthroposophie*. Le lecteur voudra

bien étudier cette conférence en entier.

Le même jour, Steiner donne l'indication suivante :

11^e classe (suite) : « *Ensuite, nous aurons pour cette classe en esthétique et histoire de l'art à cultiver la poétique, la métrique, l'observation du style sans nous arrêter au style en littérature, mais avec la possibilité d'aller vers d'autres arts, la musique et la sculpture. Pour le dernier tiers, je partirais volontiers de la définition du style de Gottfried Semper et je montrerais à partir d'elle comment on peut apporter aux enfants d'autres caractéristiques stylistiques*⁵⁴. »

Le 6 février 1923, Erich Schwepsch expose ce qu'il a développé en 10^e classe : comment d'un côté Schiller, dans *La Fiancée de Messine*, veut parvenir à une action musicale à partir du mot par la voix humaine alors que, d'un autre côté, Beethoven, dans la neuvième symphonie, aspire à la parole, ce que Richard Wagner a très fortement ressenti. La réponse est à considérer comme l'objectif de l'enseignement :

11^e classe (suite) : « *Il sera d'une importance particulière de mettre en position centrale cette position de Schiller par rapport à Beethoven. Les enfants de cet âge le ressentiront de la manière la plus profonde. Vous parviendrez le plus facilement à dire ce que vous voulez dire sur Parsifal si vous faites du chœur de La Fiancée de Messine de Schiller une sorte de point central dramatique.* »

Une brève mention faite le 24 avril 1923, déjà indiquée au sujet de la 10^e constitue une indication supplémentaire pour la 11^e :

11^e classe (suite) : « *Rencontre de la musique et de la littérature.* »

Enfin, lors du *Conseil* du 29 avril 1924, un court résumé des objectifs de l'histoire de l'art pour toutes les classes est donné : « *En 9^e, des domaines isolés de la peinture et de la sculpture, en 10^e, un peu de la poésie allemande, en 11^e comment la littérature et la musique se rejoignent. Tel était le thème indiqué : suivre comment la littérature et la musique depuis Goethe avancent sous la surface.* »

Rudolf Steiner s'exprime pour la première fois sur l'enseignement de l'histoire de l'art en 12^e lors du *Conseil* du 25 avril 1923 au cours d'une délibération inquiète concernant le premier baccalauréat, que les élèves doivent passer directement après la 12^e. Il a été

question de l'histoire de l'art en 9^e et en 10^e et Erich Schwebsch, du fait de l'ambiance soucieuse, a proposé de « parcourir du point de vue artistique ce qui est traité en allemand, la littérature à partir de 1740 ». Steiner répond et ajoute ceci (on l'a déjà mentionné au chapitre sur la langue maternelle) :

12^e classe (1923) : *« Mais afin de ne pas faire un compromis qui nous empêcherait de faire ce que nous souhaitons, il serait bon, à mon avis, de faire encore ceci : Nombre d'œuvres littéraires caractéristiques de Goethe peuvent être ramenées à des impressions picturales. Un grand nombre d'œuvres artistiques romantiques peuvent par contre être ramenées à des impressions musicales. Élaborer cette rencontre des arts. »*

Le lendemain, on parle en détail du plan scolaire de cette 12^e soumise à un examen, et Steiner introduit ainsi : *« Il serait souhaitable que les élèves acquièrent précisément à cet âge (ils ont environ dix-huit ans)... une compréhension globale de l'histoire de l'art et perçoivent déjà le spirituel dans la littérature, l'histoire de l'art et l'histoire sans qu'on leur inculque des "dogmes anthroposophiques". Nous devrions donc faire l'essai d'introduire le spirituel dans la littérature, l'histoire de l'art et l'histoire non seulement en rapport avec le contenu mais aussi dans la manière de le traiter⁵⁵. »*

On a ici l'esquisse de ce que l'on pourrait peut-être nommer le plan scolaire idéal d'une école Waldorf à venir, une école Waldorf dont on pourrait élaborer le plan scolaire uniquement selon des points de vue pédagogiques, ce qui n'est pas encore possible aujourd'hui.

Vers la fin du même conseil, un professeur demande une heure supplémentaire pour l'anglais et le français. Rudolf Steiner dit, presque comme un sanglot :

12^e classe (suite) (1923) : *« Si c'était possible, je ferais encore toutes sortes de choses. Il est scandaleux que les élèves de 12^e ne puissent pas traiter les éléments fondamentaux de l'architecture. »*

Puis il se tourne vers le professeur qui demande davantage d'heures pour les langues et dit pour le rassérer : *« Si tous apportent leur aide, cela sera possible. »*

Presque un an plus tard, alors qu'on veut, après les expériences du premier baccalauréat, mettre sur pied une « véritable » 12^e classe, Steiner dit ceci :

12^e classe (suite) (1924) : *« Éléments de l'architecture. Il faudrait introduire l'architecture.*

Après avoir parlé en 12^e de l'art et de la technique de l'architecture, on peut passer aux styles d'architecture⁵⁶. »

Le même jour, Steiner a dit peu avant, au sujet de l'histoire de l'art, ce que l'on peut considérer comme une directive pour le traitement de l'architecture :

12^e classe (suite) (1924) : *« Les étapes esthétiques de Hegel sont à vrai dire d'une importance extraordinaire: art symbolique, art classique, art romantique. L'art symbolique est le premier, l'art de la manifestation, l'art classique va dans la forme extérieure, l'art romantique est un approfondissement. On peut montrer cela chez les différents peuples. Nous trouvons chez les égyptiens l'art symbolique. En Grèce, nous les trouvons tous les trois, même si l'art classique et l'art romantique restent un peu en retrait. À l'époque moderne, nous trouvons davantage l'art classique et l'art romantique; l'art symbolique reste en retrait.*

L'Esthétique de Hegel est intéressante jusque dans les détails. C'est véritablement un livre classique pour l'esthétique. Voici pour la 12^e classe. L'art symbolique avait son caractère fondamental dans l'art égyptien, les deux autres y restent très rudimentaires. Dans l'art grec, l'élément classique est développé, l'“avant” et l'“après” restent en retrait. Les modernes appartiennent à l'art classique et romantique, comme l'a montré Hegel, les plus modernes sont au fond toujours romantiques. »

Après un bref résumé des objectifs des différentes classes, déjà reproduit avec les données pour la 11^e, Steiner dit encore ceci : *« En 12^e classe, travailler dans le sens que j'ai indiqué. À part cela, ce qui a été fait jusqu'alors est tout à fait bien. »*

La première phrase renforce les indications sur l'architecture et celles sur les étapes esthétiques de Hegel, la seconde confirme les objectifs des autres classes tels qu'ils ont été exprimés juste avant.

Le lendemain, après avoir obtenu l'accord des élèves de la nouvelle 12^e classe pour ne passer l'examen qu'au terme d'une année spéciale de préparation, on fixe le plan de la « véritable » 12^e.

Pour l'histoire de l'art, on trouve ceci :

12^e classe (suite) (1924) : *« Pour l'esthétique et l'histoire de l'art, nous avons déjà parlé hier de l'articulation: art symbolique, art classique, art romantique. Deux possibilités s'offrent: traiter l'histoire de l'art de cette manière – jusqu'à l'Égypte: symbolique, jusqu'à la Grèce: classique, ce qui vient après: romantique –, mais aussi traiter les arts eux mêmes, dans la*

mesure où l'architecture est l'art symbolique, la sculpture l'art classique, la peinture la musique et la littérature les arts romantiques. On peut ainsi considérer les arts eux-mêmes sous cet angle. Cela donne la possibilité d'une articulation interne. »

Un peu plus tard, le même jour, en résumant ce qui a été abordé, Steiner dit ceci :

12^e classe (suite) (1924) : *« Ensuite, en esthétique et l'histoire de l'art, il faut traiter l'architecture, les éléments de l'art de la construction, en allant assez loin pour que les jeunes gens et jeunes filles aient une idée correcte de la manière de construire une maison. – Matériaux de construction, construction des toits du point de vue de l'esthétique⁵⁷. »*

Erich Schwebsch a fait une synthèse les objectifs de ces cours selon les indications de Steiner. La voici pour terminer le chapitre consacré à l'histoire de l'art :

« L'enseignement artistique⁵⁸ doit considérer son but comme étant d'apporter aux êtres humains en devenir, à l'aide d'exemples véritables, le concept du beau, le concept d'art. On s'attache à placer de manière décisive l'évolution des arts dans l'ensemble de l'évolution de la civilisation et à suivre ce faisant la métamorphose du beau à travers toutes les périodes stylistiques. »

« À un certain âge, l'enfant doit apprendre que le monde sensible est ordonné par des lois abstraites, accessibles à notre entendement ; exactement au même âge, nous devons créer un contrepoids : une certaine compréhension de l'art. Nous devons initier l'enfant à la compréhension de l'évolution des différents arts aux diverses périodes de l'histoire de l'humanité, lui montrer comment tel ou tel motif artistique prend une place importante à telle ou telle époque⁵⁹. »

Erich Schwebsch a lui aussi placé au début de sa version du plan scolaire pour l'histoire de l'art ces mots du cycle d'Ilkley. Il donne ensuite les objectifs des différentes classes tels qu'il les voit avec sa longue expérience. Après la fermeture de l'école Waldorf, en 1938, il les a mis à ma disposition sur ma demande :

9^e classe : On montrera le développement des arts picturaux et plastiques de l'Antiquité à Rembrandt, sous la forme la plus simple et en se servant de quelques œuvres importantes de grands artistes du nord et du sud. À la lumière d'exemples significatifs, les élèves devront comprendre sous une forme concrète le concept du « beau », le beau selon les Grecs, le beau à la Renaissance, etc. Ainsi, les élèves pourront contempler impartialement, par exemple dans l'évocation de la peinture de Giotto à Rembrandt, la solution objective et artistique de problèmes psychiques que leur âge soulève constamment dans

les profondeurs de leur âme.

10^e classe: L'enseignement artistique traite maintenant des réalités artistiques et esthétiques tirées du domaine du poète. – C'est en parlant que l'élève doit comprendre la langue poétique. En outre on fera, à titre de préparation, des exercices d'art de la parole. C'est ainsi que peut naître le sens des éléments de la poésie. En liaison avec l'expérience des rythmes due à la pratique de l'eurythmie, on fera prendre conscience des réalités fondamentales de la métrique, et on prendra également en considération les figures et les tropes. Sous ce rapport on traitera particulièrement du lyrisme et du style de Goethe, en choisissant des exemples appropriés.

11^e classe: L'enseignement artistique reprend d'une façon nouvelle les thèmes des deux classes précédentes. Le but qu'il doit poursuivre est de montrer comment, dans la vie spirituelle allemande moderne, le courant plastique-pictural et le courant musical-poétique conjuguent leurs efforts. Sous ce rapport, on caractérisera par des exemples l'évolution intérieure de la musique en tant qu'élément déterminant de la vie spirituelle moderne.

12^e classe: L'enseignement artistique doit, en partant de la technique de l'architecture et de son évolution, éveiller la compréhension des éléments de l'art architectural, sous les formes et les styles principaux qu'il a revêtus au cours de l'histoire de la civilisation. À ceci se rattache une vue générale de l'ensemble de la création artistique, qui fasse ressortir par exemple la division des arts et leur évolution selon la gradation « symbolique », « classique », « romantique ».

3. Langues étrangères

Rudolf Steiner donne les premières indications sur l'enseignement des langues vivantes à l'école Waldorf en cours de fondation lors de la deuxième conférence de *Méthode et pratique*, en août 1919. Il y présente les langues comme l'activité commune de la sympathie et de l'antipathie dans le sentir, comme un accompagnement de ce processus par le penser doué de faculté de représentation ; il examine sous cet aspect les éléments de la langue, jusqu'à l'action combinée des voyelles et des consonnes. En peu de phrases, il dégage l'orientation d'une nouvelle linguistique de la signification qui considère le langage comme un processus par lequel l'homme manifeste sa relation au cosmos et lui donne forme. Lors de l'« entretien en petit comité » du 25 avril 1919, déjà mentionné dans le chapitre sur les phases de l'évolution du plan scolaire, Steiner a déjà donné une esquisse de cette linguistique de la signification qualifiée alors de théorie de l'origine des mots. Le Cycle sur la langue de 1919/1920 développe cette nouvelle manière de considérer la langue selon la Science de l'esprit. Elle constitue la fondation de l'éducation du langage dans l'esprit de l'école Waldorf.

Rudolf Steiner traite ensuite en détail de la méthode d'enseignement des langues étrangères dans la neuvième conférence de *Méthode et pratique*. Il tient particulièrement compte de la situation concrète : dans l'école qui va être fondée, les connaissances en langues des enfants seront fort diverses ou même inexistantes. Cette conférence, précisément, contient les données méthodiques et les indications d'objectifs les plus importantes, pour les langues modernes comme pour les langues anciennes ; Steiner ne s'en détachera jamais. Même lorsque les professeurs de langues, n'atteignant pas sous plus d'un aspect les objectifs fixés, se plaindront, il en restera aux exigences initiales, les considérant comme une condition indispensable au succès de l'enseignement des langues. L'arrivée à l'école dans toutes les classes, même les plus élevées, d'un grand nombre d'élèves qui n'ont pas suivi une progression fondée sur l'oral et ralentissent donc le cours normal de l'enseignement sera pour Steiner un souci pesant. Peu de matières feront l'objet d'autant de discussions que justement les langues.

Les *Conférences sur le plan scolaire* ne contiennent pas de données relatives aux différentes classes pour les langues. Beaucoup d'éléments se trouvent, comme on l'a dit, dans les *Conseils*, de même que dans les cycles pédagogiques donnés à l'étranger.

Nous donnerons d'abord les indications valables pour tous les âges, puis pour des classes précises. On trouvera enfin, classe par classe, le plan scolaire définitif des langues vivantes donné lors du conseil du 2 juin 1924. Un chapitre particulier traitera des langues anciennes.

La neuvième conférence de *Méthode et pratique* devrait à vrai dire figurer in extenso à cet endroit, car elle contient les points essentiels présentés sous forme de principes ; mais tout professeur d'école Waldorf l'a certainement sous la main. J'en citerai seulement un bref passage car on peut ressentir encore aujourd'hui son contenu comme l'exigence la plus difficile à réaliser dans la méthode demandée par Steiner pour l'enseignement des langues : « *Vous parviendrez déjà à de très bons résultats si vous réfléchissez à ceci : ce qui paralyse le plus dans l'enseignement des langues étrangères, c'est de traduire de la langue étrangère dans la langue maternelle et vice-versa... Il faudrait lire beaucoup plus, et beaucoup plus exprimer des pensées personnelles dans la langue étrangère.* »

Dès l'un des premiers Conseils auxquels Steiner participe, une question surgit, comme conséquence des indications données dans les cycles qui viennent de se terminer : est-il juste de s'abstenir d'introduire l'écriture de la langue étrangère dans une classe où les enfants savent déjà écrire, pour que les enfants s'habituent dans un premier temps à la seule pratique orale ? Il répond brièvement : « *Oui, il est très important de passer le plus tard possible à l'écriture de la langue étrangère*⁶⁰. »

On trouve dans le cycle de Bâle en 1920 (voir la première conférence) des indications importantes sur l'évolution du langage dans l'enfance : « *Le mystère du développement du langage humain, quant à l'essentiel, se dérobe aux regards de la façon de penser propre aux sciences exactes d'aujourd'hui, aux regards de toute la science d'aujourd'hui. On ne sait pas qu'en fait on reçoit le langage par une sorte d'influence extérieure de l'entourage exactement comme on reçoit les premières dents par une sorte d'héritage des parents, en vertu du principe d'imitation, qui devient principe organique.*

Au cours des premières années, on apprend le langage de son entourage. Mais ce langage qu'on apprend ainsi, que l'enfant parle encore jusqu'à quatre-cinq-six ans, est à l'homme tout entier ce que sont les dents de lait à l'homme tout entier. Et ce que l'être humain, après avoir atteint l'âge de quatorze-quinze ans, possède en fait de langage, ce qu'il dit, ce qui s'accomplit en lui tandis qu'il parle, il se l'est approprié une nouvelle fois, il l'a élaboré exactement comme il a élaboré une seconde fois le principe de l'obtention des dents. Cela se manifeste extérieu-

rement dans le développement des garçons par la transformation de la voix. Dans le développement féminin cela se répercute plutôt dans la vie intérieure, mais cela existe aussi. Parce que ces forces, chez le garçon, travaillent autrement dans le larynx, cela se manifeste aussi extérieurement. C'est là une révélation, la manière dont au cours de ces importantes années de l'école primaire, dans tout l'être humain, non pas simplement dans le corps humain et non pas simplement dans l'âme humaine, mais dans le corps de l'âme, dans l'âme du corps, il se passe continuellement d'année en année, de mois en mois, des choses qui se rattachent à l'appropriation intérieure du langage, de ce langage qu'on s'est déjà approprié extérieurement au cours de la première enfance, en l'apprenant de son entourage.»

Ces phrases constituent seulement le début d'un long exposé. On se reportera au texte, car un extrait ne peut suffire à transmettre la vue d'ensemble de l'exposé.

Le 12 juin 1920, Steiner répond à une question :

« Plus l'on commence tôt, plus les langues seront apprises facilement, et plus la prononciation sera correcte. À partir de sept ans, le don pour les langues diminue avec l'âge. – Il est très bon de parler en chœur, parce que la langue est un élément social. Il est toujours plus facile de parler en chœur que seul. »

Mais six semaines plus tard, il dit aussi ceci : « Il y a dans l'enseignement des langues cette différence effectivement incroyable entre parler en chœur et parler seul. Les enfants parlent tous en chœur sans hésitation et ne connaissent pas le texte un par un. Il faudrait mettre cela à profit. Nous traiterons ce sujet l'an prochain avec des questions de méthode ; il s'agit d'essayer de demander aux enfants de parler seuls aussitôt après avoir parlé en chœur. Il faut faire cela comme base de l'apprentissage. Il en va sans aucun doute ainsi⁶¹. »

Après une remarque sur l'attitude des élèves vis-à-vis de l'enseignement des langues : « C'est avec une lecture suivie qu'ils apprennent le plus de choses. S'orienter dans une lecture qui constitue un ensemble est d'une grande aide. L'apprentissage par cœur n'est qu'une aide extérieure. On avance phrase à phrase. Chez les petits, toujours parler⁶². »

On trouve dans le cycle de Dornach en 1921-1922 (voir la huitième conférence) la remarque suivante sur l'apprentissage des langues étrangères : « Le reste de la matinée est consacré à des matières plus libres... Et là ce sont avant tout les langues étrangères qui jouent le plus grand rôle. On les cultive dès l'entrée des enfants à l'école, lorsqu'ils ont six-sept ans, parce qu'elles doivent devenir de façon réellement pratique partie intégrante de la vie de l'en-

fant, et on les exerce de façon que l'enfant entre vraiment dans la vie de la langue étrangère; on évite donc de passer par la langue maternelle pour apprendre la langue étrangère.

Naturellement, comme on a maintenant devant soi des enfants un peu plus âgés que lorsqu'ils ont appris la langue maternelle, l'enseignement d'une autre langue doit être organisé de façon un peu différente. Il doit en être ainsi précisément lorsqu'on tient compte des âges de la vie. Mais les enfants doivent se lier à la langue au point qu'ils ne soient pas toujours en train de traduire en cachette lorsqu'ils expriment quelque chose dans la langue étrangère. Il faut complètement éviter ce principe de la traduction... La langue étrangère est enseignée par le rapport direct avec la chose, avec les objets, si bien que l'enfant apprend tout d'abord à parler, puis à traduire, si tant est que la traduction s'avère d'une quelconque façon souhaitable dans tel ou tel cas.

On peut tout à fait remarquer qu'en évitant la grammaire et autres choses enseignées habituellement, on arrive à quelque chose que les enfants reçoivent dans un esprit tout à fait vivant. »

Le 21 juin 1922, après avoir déterminé le plan scolaire de la 11^e classe, Steiner parle à nouveau des langues étrangères, de sa propre initiative: « Il importe que vous pratiquiez en langues l'enseignement par la conversation. Monsieur Schwesbich a dit et répété aux petits de la 1^{re} classe qu'il ne comprenait pas un seul mot d'allemand. Vous pouvez vous appuyer sur un texte de lecture, mais en l'intégrant au dialogue. Ne vous contentez pas de parler, faites parler les élèves C'est une chose... que les élèves ne peuvent pas encore réaliser. Il faut en tenir compte..., il faut que les élèves prennent la parole. Il faut que les enfants aient l'occasion de s'exprimer eux-mêmes sur ce qu'ils ont lu. Ceci vaut avant tout pour les classes les plus élevées, où l'enseignement des langues est encore en retard. Les classes inférieures sont bien meilleures en langues. C'est plus facile dans les classes inférieures. C'est dans les classes supérieures que nous constatons le plus de lacunes. »

*Après quelques observations sur la lecture suivie en langue étrangère (il mentionne *Les origines de la France contemporaine* de Taine comme un bon ouvrage de lecture suivie), Steiner continue: « Les principes essentiels se sont développés pour devenir un ensemble. Le manque d'unité est dû à de la négligence. La négligence s'est introduite, si bien que chacun a pris la voie qui lui semblait la plus facile! Ce qui importe, c'est de tenir compte de ceci: Il est bon que les enfants parlent en chœur, mais cela ne suffit pas à prouver qu'ils maîtrisent le texte, parce qu'un esprit de groupe apparaît... Prendre toujours appui sur quelque chose, de sorte que le mot se rattache directement à la chose... Pour créer l'automatisme de certaine tour-*

naires idiomatiques, il est bon de s'appuyer sur l'apprentissage de poèmes. Lorsque l'on a deux, trois ou quatre poèmes, on peut les reprendre pour cultiver la prononciation. L'apprentissage des poèmes a conduit à une sorte de négligence. Cela vient de ce que l'enseignement des langues est vraiment relégué au second rang chez nous; il faut s'en occuper en plus et les maîtres sont déjà fatigués. D'autre part, à cause de cela, plus d'un a essayé d'échapper à la préparation. On se prépare pour le reste. Il est alors très utile de pouvoir se rattacher à des habitudes. Les choses sont telles que je peux vraiment faire des reproches. La préparation ne peut pas être ce qu'elle devrait. Nous devons commencer par élaborer l'élément fécond de notre méthode. Sans cela, ce qui devrait être meilleur mais n'est pas réussi sera bien plus mauvais que ce qui n'est que bon mais à moitié réussi. Nous pourrions aisément en arriver à cette catastrophe que, réalisant mal ce qui est meilleur, nous ne puissions pas soutenir la concurrence avec d'autres écoles.»

Et, résumant encore une fois ce qu'il vient d'exposer, il ajoute: «... je suis absolument certain que l'on peut parvenir à l'idéal d'éviter aux élèves les devoirs à la maison, source de fatigue, par une organisation rationnelle des cours eux-mêmes. Mais tous les cours ne sont pas encore intéressants. Pour certaines choses, la pratique n'est pas encore là. Je crois donc qu'il faut en arriver à une sorte de devoirs à la maison modifiés.»

Rudolf Steiner étend ensuite à d'autres matières qui s'y prêtent cette décision d'introduire une sorte de métamorphose des devoirs à la maison du fait des insuffisances dans l'enseignement des langues. On lira les détails dans le texte. Mais il ne faut pas oublier que les concessions faites ici dans le domaine des devoirs à la maison ont leur origine dans une incapacité: «Je suis absolument certain que l'on peut parvenir à l'idéal d'éviter aux élèves les devoirs à la maison, source de fatigue, par une organisation rationnelle des cours eux-mêmes. Mais tous les cours ne sont pas encore intéressants.» Il ne faudrait donc pas considérer cette « introduction de devoirs à la maison modifiés » comme quelque chose qui devrait tranquilliser le professeur, mais comme un avertissement qui retentit après chaque cours débouchant sur un travail à la maison. Cet avertissement prévient que l'on n'a pas encore atteint ce que l'enfant attend du professeur. Le cours devrait devenir « tellement intéressant » que l'on puisse éviter à l'enfant les « devoirs à la maison, source de fatigue ».

Le jour suivant, Steiner aborde l'élément imagé de la langue: «Il est très bon de réunir à nouveau en une image les éléments issus d'une activité analytique. Il faut dans tout les cas tendre à l'image. Celui qui a suivi un lycée classique a beaucoup trop tendance à penser à

“Mensch” [homme] quand il entend “homo”. C’est en réalité un non-sens. Il manque l’image: “Mensch” désigne l’âme qui émane de la succession des générations – “homo” désigne la forme humaine qui s’élève à partir du physique, si bien que l’on peut dire: l’homme s’incarne dans l’homo. C’est la même chose qu’Adam. Combien l’âme perd-elle lorsque l’on n’arrive pas à l’image! Je pense que c’est dans ce sens qu’il faudrait aussi travailler en latin⁶³. »

Suivent quelques exemples tirés du hongrois, puis ces considérations s’achèvent par ces paroles: «Aucun cours ne devrait s’achever sans que l’enfant ait vécu quelque chose d’imagé. »

Le même jour, la deuxième et dernière conférence du si bref cycle *L’Éducation à l’âge de la puberté* destiné aux professeurs saisit d’une manière nouvelle la question des images dans les cours de langues. Mais ce passage est trop lié au contexte pour pouvoir en être extrait sans dommage. Je dois m’en tenir ici à inciter à l’étude de cette conférence.

Les considérations suivantes sont provoquées par la nécessité de proposer aux élèves des grandes classes le choix entre l’anglais et le grec: «Au sujet de l’enseignement des langues vivantes: lorsque l’on utilise la même méthode pour les deux langues, les choses s’équilibrent en ce qui concerne leur action sur l’enfant parce qu’il meurt dans sa tête par le français comme il est sollicité dans le système métabolique par l’anglais. La difficulté (et je viens seulement d’y penser) survient du fait que l’on retire l’anglais à certains enfants; ceci est anti-naturel sur le plan social; ce ne devrait pas être le cas. Mais nous ne pouvons pas faire autrement. Nous ne pouvons pas avoir et l’anglais et les langues anciennes. Mais, à leur stade actuel d’évolution, les deux langues (anglais et français) s’équilibrent d’une manière incroyable. Prenez par exemple le cours de français donné aujourd’hui par M. Boy. Il a exposé pour des auditeurs attentifs une chose d’une importance extraordinaire: la langue française est en passe de rendre tous les “s” muets. Autrefois, il ne pouvait être question de ne pas prononcer le “s” dans “Aisne”... En anglais, nombre de suffixes sont en passe de faire apparaître un de ces “s” honteux. L’équilibre parfait est particulièrement réalisé entre neuf et dix ans lorsque l’on utilise la même méthode. Auparavant, il est bon de faire aussi peu de français que possible et de n’en traiter que tard la grammaire. En anglais, par contre, il est bon d’attirer l’attention de manière répétée sur des points théoriques, sur la grammaire et la syntaxe⁶⁴. »

Quelqu’un demande si l’on peut commencer avec le verbe dès les premiers pas en langues. «Il est effectivement juste de partir du verbe. La préposition est très vivante. Partir du substantif n’est pas une méthode juste. Nous en parlerons plus en détail une autre fois... En particulier la réponse à la question de savoir ce qui est rejeté du verbe lorsqu’il devient un substantif: lorsqu’un substantif est extrait d’un verbe, une voyelle est rejetée, et le mot devient

plus consonantique, plus extérieur. En anglais, tout phonème peut être un verbe⁶⁵. »

Nous allons redonner quelques phrases des longues et extrêmement importantes considérations sur l'hygiène scolaire du 6 février 1923, déjà reproduites dans le chapitre sur la langue maternelle (Expression orale et grammaire), mais que le professeur de langues étrangères devrait aussi avoir à portée de main: *« Vous pouvez... pêcher contre tout l'état de santé de l'enfant en l'occupant une heure avec ce que l'on nomme habituellement grammaire. Il suffit que les enfants s'occupent de distinguer tout ce que l'on nomme sujet, objet, attribut, indicatif, subjonctif, etc., qu'ils s'occupent de toutes ces choses qui ne les intéressent qu'à demi, pour qu'ils soient mis dans cette situation: pendant qu'ils doivent déterminer s'ils ont à faire à un indicatif ou à un subjonctif, leur petit déjeuner tout entier bouillonne dans leur organisme sans action de l'âme; on cultive ainsi une véritable indisposition d'estomac pour une période qui se situe peut-être quinze ou vingt ans plus tard. Les maladies de l'estomac et de l'intestin viennent très souvent de l'enseignement de la grammaire... Il m'est parfois tout à fait impossible de comprendre comment on peut tenir les enfants tranquilles lorsque l'on parle d'adverbe et de subjonctif, parce qu'il s'agit à vrai dire de choses qui ne peuvent pas du tout intéresser un enfant normal. On peut tout au plus en arriver à ce que les enfants se tiennent bien par amour pour leur professeur... J'étais il y a peu dans une classe où il était question de présent et d'imparfait [désignés en allemand par des mots d'origine latine]. Qu'est-ce que les enfants peuvent bien en faire lorsqu'on n'est pas en cours de latin...? Je ne dis pas qu'il faudrait bannir ces termes du vocabulaire, mais qu'il faut enseigner de telle sorte que les enfants puissent s'y retrouver... Le principal défaut réside avant tout, à mon avis, dans la méconnaissance de la grammaire chez les maîtres eux-mêmes. Ne prenez pas ombrage de cette remarque: vous pourriez utiliser le conseil pour apprendre vous même un peu de grammaire. Je trouve tellement épouvantable la manière d'employer la terminologie grammaticale. En tant qu'élève, je sonnerais le branle-bas de combat parce que je ne saurais pas pourquoi on me lance ces choses à la tête. Voici de quoi il s'agit: on n'a pas suffisamment mis à profit le temps durant lequel les professeurs auraient pu acquérir eux-mêmes des connaissances grammaticales dignes de ce nom. Les élèves seraient alors mis en mouvement. L'enseignement de la grammaire est quelque chose d'épouvantable... On devrait détruire par le feu tout le fatras que renferment les livres. Il faut introduire de la vie là-dedans..., les élèves ne reçoivent pas un sentiment de ce qu'est un parfait, un présent, alors qu'on devrait leur donner ce sentiment. Le génie de la langue doit vivre chez le maître. C'est exactement la même chose pour la langue allemande... »*

Pour comprendre la position de Steiner par rapport à l'ensemble de l'enseignement des langues étrangères, il est important de connaître l'exposé qu'il fait après la demande du

professeur d'université Karutz de supprimer les cours de français à l'école Waldorf. Nous devons malheureusement renoncer à les reproduire dans ce contexte⁶⁶.

Les *Conférences sur le plan scolaire* de 1919 donnent les étapes de l'enseignement de la grammaire dans les cours d'allemand (langue maternelle). On les trouvera au chapitre sur la langue maternelle, dans les indications pour des classes précises, et rassemblées à la fin du chapitre. C'est à ces étapes que fait allusion le professeur qui demande s'il y a également des étapes comme celles-ci en langues étrangères. « *Ce que j'ai indiqué correspond aux exigences de l'âge considéré. Il convient d'apporter une nuance particulière de la vie de l'âme à un certain âge. Par la langue maternelle l'enfant apprend le mieux à éveiller en lui ces nuances. En langues étrangères, par contre, on pourra au mieux, au même âge, prendre appui sur ce que l'enfant a déjà appris en langue maternelle; on montrera par exemple dans quelle mesure une telle ambiance d'âme s'exprime différemment en langue étrangère. On peut tout à fait procéder à des comparaisons. N'est-ce pas, on ne pratique aucun enseignement de la grammaire avant neuf-dix ans. Pendant les premières années, on élabore l'enseignement de la langue entièrement à partir de l'expression orale et du sentiment du langage, de telle sorte que l'enfant apprend à parler à partir du sentiment. À ce niveau, qui n'est naturellement pas fixé avec précision, entre neuf et dix ans (il ne s'agit pas d'un point précis, cela peut varier beaucoup), on commence la grammaire. Aborder la langue du point de vue de la grammaire est en relation avec le développement du "Je". Non pas que l'on doive d'une quelconque manière se poser cette question: Comment développe-t-on le Je à partir de la grammaire? L'inverse est juste: la grammaire fait cela d'elle-même. Il n'est pas nécessaire ici de donner des exemples particuliers. Que l'on se contente de ne pas commencer la grammaire plus tôt, et d'essayer de tirer la grammaire de la substance de la langue⁶⁷. »*

La sixième conférence du cycle de Torquay en 1924 aborde encore d'une autre manière les langues étrangères. Nous conseillons de lire le texte en entier. En voici quelques phrases: « *Mais en ce qui concerne la langue, il est important de tenir compte du passage des neuf ans aux dix ans.*

Avant ce moment, cet enseignement ne doit en aucun cas comporter quoi que ce soit d'intellectuel, donc aucune grammaire, aucune syntaxe ni autre chose de ce genre. Jusque là, l'enfant doit apprendre à parler tout instinctivement, comme il acquiert toutes ses habitudes. Il doit assimiler le langage comme on acquiert une habitude. C'est seulement lorsqu'il commence à se distinguer de son milieu ambiant qu'on peut faire considérer par l'enfant ce qu'il accomplit lui-même, c'est-à-dire le langage. À partir de ce moment, on pourra parler de substantifs, d'adjectifs, de verbes, etc. Auparavant, il suffit que l'enfant parle, et nous veillerons à ce qu'il parle, tout simplement.

Ce principe, nous l'appliquons à l'école Waldorf tout de suite; car l'enfant, dès qu'il entre dans la 1^{re} classe primaire, apprend deux langues étrangères.

Le voici inscrit à l'école. Il a tout d'abord le cours principal les premières heures du matin, et ensuite des cours d'anglais et de français [langue étrangère]. Nous nous efforçons ici de n'établir aucun lien d'une langue à l'autre. Avant cet âge dont nous parlons, avant neuf ou dix ans, nous ne nous occupons nullement de savoir si l'allemand "Tisch" se dit en anglais "table", si l'allemand "essen" se dit en anglais "eat"; nous enseignons chaque langue en liaison non pas avec les mots d'une autre langue mais avec les objets eux-mêmes. L'enfant apprend ainsi à nommer, soit en français, soit en anglais, le plafond, la lampe, la chaise. À sept-huit-neuf ans, nous ne nous soucions aucunement de traduire, c'est-à-dire de remplacer un mot par celui d'une autre langue. L'enfant apprend tout simplement la langue en liaison avec les objets extérieurs. Il n'a pas besoin de savoir ou de penser que l'anglais "table" se dit "Tisch" en allemand, etc. Il ignore complètement la chose pendant le cours, car aucun lien n'est établi entre les deux langues. Ainsi, il a l'occasion d'apprendre la langue à la source même dont elle est issue: la force du sentiment. »

Viennent ensuite des données sur la vie de sentiment comme source de la langue, sur la langue originelle, sur la comparaison entre les langues et sa tâche éducative limitée mais importante au moment approprié, sur la signification de l'enseignement de la grammaire.

Dans le même cycle, Steiner répond ainsi à une question sur les langues étrangères apprises en Allemagne dans une école Waldorf: « À l'école Waldorf, nous avons introduit le français et l'anglais parce que, par le français on peut apprendre intérieurement encore beaucoup de choses que l'on ne peut pas apprendre avec une autre langue, un certain sens de la rhétorique, qui est une très bonne chose. Et l'anglais parce qu'il est la langue universelle et qu'il le deviendra de plus en plus⁶⁸. »

En donnant ces extraits de *Conseils* et de conférences, nous devons à nouveau inviter le lecteur à les lire dans le contexte pour connaître le paysage d'âme dans lequel ils sont englobés. Je tiens à le souligner particulièrement ici pour la raison suivante: l'image juste de l'être de la langue, qui se révélera vivante dans les cours, n'apparaît que lorsqu'on la saisit sous ses différentes formes, présentées dans les conférences et les conseils, formes qui se métamorphosent d'une présentation à l'autre.

On aurait peut-être pu classer les citations dans un ordre différent. En y réfléchissant de manière répétée, il m'a toujours semblé meilleur de respecter un ordre chronologique.

On peut ainsi suivre la logique objective de l'apparition d'une connaissance nouvelle s'appuyant sur la question (peut-être restée dans l'inconscient) qui constituait la limite de la connaissance précédente. Le chemin d'une connaissance à l'autre ne sera certes pas toujours manifeste; on aura donc d'autant plus à ressentir le lien entre les pas accomplis. La récitation en chœur est apparue très utile; l'expérimenter a conduit à découvrir aussi l'illusion qu'elle recèle.

Que le lecteur parvenu ici au terme d'une première lecture de survol accepte la suggestion, pour arriver à constituer une vue d'ensemble, de replacer dans leur paysage animique d'origine les passages classés ici chronologiquement.

Nous faisons suivre les indications relatives à chaque classe en particulier, avec à chaque fois en dernier lieu celles du 2 juin 1924 qui constituent le plan scolaire définitif pour les langues vivantes.

Français et anglais

De la 1 ^{re} à la 5 ^e classe	3 heures par semaine et par langue
De la 2 ^e à la 8 ^e classe	2 heures
De la 9 ^e à la 12 ^e classe	3 heures

1^{re} classe: Quelqu'un demande si, avec les cours de langues, les enfants de la 1^{re} n'auront pas trop d'heures. « *Si l'on constate que les enfants sont fatigués, il vaut mieux supprimer les cours de langues dans les deux premières classes plutôt que d'avoir recours à d'autres artifices. D'une manière générale, je pense que les petits ne devraient avoir que deux heures de cours par jour*⁶⁹. »

Cela ne signifie manifestement pas que l'enseignement des langues dans les deux premières classes doive être supprimé, mais que l'on doit tenir compte pour une éventuelle suppression de la fatigue des élèves.

3^e classe: On demande s'il faut faire écrire les enfants en langues étrangères en 3^e: « *On peut commencer à écrire des phrases brèves et faciles exprimant une pensée simple*⁷⁰. »

1^{re} à 3^e classe (plan scolaire du 2 juin 1924): « *D'une façon générale, on peut dire que l'enfant aura déjà un enseignement des langues étrangères en 1^{re} classe, et que jusqu'à la 3^e il apprendra à parler en parlant. On devrait éviter d'avoir recours au mot correspondant en alle-*

mand pour un mot ou une expression que l'enfant doit s'approprier; à l'inverse, on veillera à ce qu'il s'appuie pour le mot ou l'expression sur l'objet. Il ne faut donc pas ramener le mot étranger à l'allemand, mais rester en relation avec l'objet et la langue étrangère. Ceci devrait être réalisé en particulier jusqu'à la fin de la 3^e. Durant cette période, l'enfant ne doit pas percevoir l'existence d'une grammaire.

Pour des textes d'une certaine importance, il ne faudra pas se heurter si l'élève s'approprie une strophe ou un poème en en apprenant uniquement les sonorités sans en comprendre bien le sens. Dans un cas extrême, l'enfant peut apprendre 4-6-8 lignes en les retenant uniquement comme sonorités. Le fait que l'enfant comprenne peu à peu à partir de sa mémoire le sens de ce qu'il a appris comme sonorités pourrait même contribuer énormément à l'acquisition de la maîtrise de la langue.

Durant les trois premières années, la poésie est tout à fait à préférer à la prose.

Ceci fait apparaître clairement que ces trois années peuvent être traitées de manière parfaitement analogue. »

4^e classe (plan scolaire du 2 juin 1924): « Il serait bon de ne pas éviter plus longtemps de commencer la grammaire, non pas en apprenant des règles, mais en la faisant apparaître à partir de l'ensemble de textes présents en l'enfant. Il faut commencer à former des règles de manière tout à fait inductive, mais exiger ensuite, lorsqu'elles sont formulées, que l'enfant les retienne, qu'il les possède comme règles. On ne doit pas tomber dans l'extrême et ne faire apprendre aucune règle, mais veiller au contraire à ce que les enfants s'en imprègnent une fois qu'on les a élaborées. La mémorisation des règles fait partie du développement du "Je" entre neuf et dix ans. On peut favoriser le développement du Je en donnant à l'enfant des règles grammaticales logiques concernant l'architecture de la langue.

On peut passer ensuite à la prose que l'on devrait limiter à un minimum jusqu'à la fin de la 3^e classe. À partir de la 4^e classe on peut passer au choix d'un sujet nouveau, pour traiter en parallèle le texte et la grammaire; pour cela, il faudrait prendre uniquement de la prose. Nous agirions de manière trop tatillonne avec la poésie si nous en extrayions des règles de grammaire. Mais on peut agir de la sorte avec un texte en prose. On peut aussi passer peu à peu à un genre de traduction. [Voir à ce sujet les indications concernant les classes 5 et 6.] Certes, on a déjà essayé de tenir un peu compte de ces choses dans les cours. Mais il s'est produit à de nombreuses reprises que l'on ait procédé dans une classe de manière lexicale, sans chercher le lien entre l'objet et le mot étranger, mais entre le mot étranger et le mot allemand. C'est plus facile pour le professeur, mais cela conduit à ne traiter les langues que dans leur rapport les unes avec les autres, de sorte qu'il n'y a pas de développement du sens de la langue. Il faudrait commencer maintenant (en 4^e classe) à traduire.

En 4^e classe, nous devrions nous limiter pour l'essentiel à l'étude de la morphologie⁷¹. »

6^e classe: On demande s'il serait bien de lire en 6^e un texte imprimé. « Il faudrait chercher un récit de longueur moyenne. Il faudrait trouver un récit, une nouvelle, quelque chose qui ait de la substance, rien de superficiel. Il serait possible de lire un texte historique comme ceux de Mignet. Ils apprendront beaucoup de choses en même temps⁷². »

5^e et 6^e classes (plan scolaire du 2 juin 1924): « Nous passerions en 5^e classe à la syntaxe, que l'on poursuivrait en 6^e classe où l'on aborderait la syntaxe plus complexe. Il faudrait toujours poursuivre en parallèle une lecture suivie.

Mais il ne faudrait pas pratiquer la traduction de l'allemand [langue maternelle] vers la langue étrangère. Il faudrait en outre faire de courtes rédactions et des exercices analogues.

On ne devrait pratiquer des traductions de ce type que de cette manière: on dit quelque chose, et l'on demande à l'enfant de l'exprimer dans la langue étrangère. On fait dire à l'enfant en langue étrangère ce qui a été dit en allemand. On pourrait traiter de cette manière l'enseignement de la traduction jusqu'à la fin de la 6^e classe. En tout cas, on devrait éviter de traduire directement de longs passages de l'allemand vers la langue étrangère.

Pratiquer beaucoup la lecture suivie, mais seulement des textes contenant beaucoup d'humour. Il faudrait parler de choses et d'autres avec une attention joyeuse, aborder ce qui a trait aux mœurs, aux coutumes à l'attitude d'âme des personnes qui parlent la langue étrangère. Il faudrait avec beaucoup d'humour introduire la géographie et la connaissance du peuple en 5^e et 6^e classes. À partir de la 5^e, il faut aussi tenir compte des expressions idiomatiques.

Ensuite, à partir de la 5^e classe, il faut traiter les proverbes et les tournures idiomatiques en apprenant, pour une circonstance de la vie où l'on pourrait avoir besoin en allemand d'une expression de ce type, l'expression toute différente existant dans la langue étrangère. »

7^e classe: On demande s'il ne serait pas possible de lire en anglais, en 7^e, un extrait de livre. « C'est peut-être bien possible... Comment pourrait-on faire pour que Christmas Carol soit lu? C'est extraordinairement instructif, lorsque chaque enfant a le livre et qu'on leur demande de lire à tour de rôle sans contrainte devant les autres, afin qu'ils travaillent dans le domaine de la pensée en lisant ensemble⁷³. »

Steiner répond ainsi à la question concernant des textes français pour la 7^e: « Lire des fables. La Fontaine⁷⁴. »

Le professeur auquel Steiner avait recommandé Christmas Carol pour la 7^e a trouvé ce texte trop difficile pour cette classe et demande si l'on ne pourrait pas introduire un manuel. « Je n'ai rien contre le fait d'introduire un manuel. Les manuels sont tous très mauvais. La classe n'a pas de lien commun qui l'unisse. Cherchez un manuel et montrez-le moi à mon retour! En ce qui concerne Dickens, je ne peux admettre qu'il en soit ainsi. On peut fort

bien le lire en 7^e classe. Vous pouvez chercher vous même une lecture suivie en prose. Je ne l'ai nommé que comme exemple⁷⁵... »

Un professeur a dit: «J'en ai fini avec les fables de La Fontaine en 7^e. Quelques unes ont une morale un peu tordue. » Et Steiner: « Il n'y a qu'à en faire une plaisanterie. Il faut les prendre en tant que fables... On pourra tirer l'humour de soi-même. On peut tout aussi bien susciter de nombreuses incompréhensions dans d'autres contextes. Il s'agit d'essayer d'entrer dans ce contexte. Lorsque vous aurez terminé, vous pourrez prendre des textes en prose plus longs. On peut fort bien prendre Mignet avec ces enfants. »

Un professeur demande si l'on doit lire *La Tempête* après *Christmas Carol*. Un autre dit avoir lu *La Tempête* en répartissant les rôles. Steiner: « Voici un vrai problème pédagogique. Cela dépend de la façon de faire. Les enfants connaissent le sujet, n'apprennent rien de nouveau dans ce domaine, mais entrent peut-être par là de la meilleure manière possible dans l'esprit de la langue. »

Après une question concernant Jules Verne, un professeur demande s'il serait à recommander de prendre de petits textes comme des nouvelles. « Ce serait bien pour des élèves de treize-quatorze ans. C'est ce à quoi je pensais en évoquant Mignet. En anglais et en français, il faut trouver des textes courts et caractéristiques pour la lecture suivie⁷⁶. »

8^e classe: Un professeur d'anglais trouve « *Christmas Carol* » trop difficile pour la 8^e. « Vous pouvez être certain de ceci: vous devriez pouvoir lire Dickens avec des enfants qui n'ont encore presque aucune connaissance. Vous pouvez le plus facilement vous appuyer sur lui pour ce qu'ils ont à apprendre. Racontez comment cela continue. Ne pourrait-on pas résoudre ce problème en racontant d'abord l'histoire aux enfants et en prenant ensuite les extraits les plus aptes à être travaillés, ceux où la difficulté n'est pas trop grande? On doit bien pouvoir surmonter ces difficultés. Ce texte est ce qu'il y a de mieux pour ceux précisément qui n'ont aucune connaissance⁷⁷. »

7^e et 8^e classes (plan scolaire du 2 juin 1924): « Il faut tenir compte dans l'organisation de la 7^e du départ de nombreux élèves après la 8^e. L'accent principal devrait être mis en 7^e et 8^e sur la lecture suivie et sur l'étude dans la phrase du caractère de la langue. Il s'agit une nouvelle fois de s'approprier ce qui se manifeste dans la vie et dans les activités des hommes qui parlent la langue. On devrait exercer cela avec des textes et veiller à faire restituer le texte par les élèves afin de cultiver la faculté d'expression dans la langue étrangère. On ne devrait traduire que de temps en temps. Il faudrait par contre faire raconter ce que l'on a lu, même s'il s'agit d'un texte dramatique. On peut redonner avec ses propres mots ce qui est dramatique,

mais pas ce qui est lyrique ou épique.

Il faudrait, en 8^e classe, ne traiter que les rudiments de la poétique et de la métrique de la langue étrangère.

Et il faudrait donner ensuite dans ces deux classes un résumé de l'histoire littéraire de la langue concernée. »

9^e classe: Réponse à une question: « J'essaierais, à cet âge, d'accorder une grande valeur à la récitation. Progresser encore dans la maîtrise de la langue en récitation. Le sens d'expressions que vous prenez dans des récitations, et les appliquer à autre chose⁷⁸. »

« Il n'est pas nécessaire, avec des enfants comme ceux-ci, de faire davantage d'histoire de la littérature que vous n'en faites lorsque vous rattachez au thème quelques considérations sur Shakespeare, ou lorsque, traitant ceci ou cela, vous parlez aux enfants du contexte⁷⁹. »

Après une question concernant Jules Verne comme lecture suivie en 8^e: « Je n'ai rien contre Jules Verne, si vous l'abordez sans que les enfants perdent à cause de lui le sens de la réalité⁸⁰. »

9^e classe (plan scolaire du 2 juin 1924): « Il serait nécessaire de procéder avec humour à une révision de la grammaire, en proposant sans cesse des exemples pleins d'humour. On peut ainsi, avec des exemples, parcourir toute la grammaire durant l'année. Évidemment, une lecture suivie intéressante pour cet âge se déroule en parallèle⁸¹. »

10^e classe: Au moment de fixer le plan scolaire pour la première 10^e, Steiner dit pour le français: « Littérature, civilisation. Je commencerais par l'époque moderne pour aller ensuite vers des textes plus anciens. Je prendrais l'ordre inverse. [Il parle des langues anciennes, puis revient au français:] On pourrait lire Le Cid. Il faudrait les amener à commencer à comprendre la poésie classique française. Molière plus tard. Je préconiserais de ne pas passer trop vite de l'un à l'autre. Si cela vous plaît, vous pouvez faire Le Cid en entier. Nous pourrions placer d'autres textes après, dans le courant de l'année⁸². »

Le même jour, le professeur d'anglais dit qu'il a raconté tout ce qui précède l'extrait choisi. Steiner « Il faudra poursuivre cela. Essayez ensuite de faire écrire librement par les élèves quelques phrases du texte, comme travail individuel écrit... On surcharge les élèves lorsqu'on ne procède pas de manière très économique. Il faut donc éviter de perdre du temps. Il ne faut pas aborder ceci et cela comme si l'on avait l'éternité devant soi. Ceci s'est déjà produit, on a trop compté sur un temps infini. »

Le professeur de français dit le 17 janvier 1923 que quelques élèves de 10^e souhaite-

raient avoir une section particulière ; il demande si l'on devrait prendre une lecture suivie. *« On pourrait fort bien prendre une autre lecture suivie. Il faudrait mener une lecture suivie à terme, même s'ils ne lisent que peu. Avez-vous pensé à quelque chose ? Il faudrait, je pense, choisir un texte bref à finir en deux mois et demi. Je me demande si le mieux ne serait pas de prendre une biographie. Il existe un bon petit livre La Vie de Molière. »*

Après une remarque sur un texte de lecture suivie en latin, et l'annonce faite par le professeur d'anglais qu'il a terminé *La Tempête* et pris ensuite des extraits de *Child Harolds pilgrimage*, Steiner dit : *« Je préférerais lire une œuvre entière. Il n'est pas facile de fixer son choix en anglais. Dès que l'on quitte Shakespeare, cela devient difficile. Macaulay se prête bien à être lu en 10^e classe. Tout dépend de la manière de faire. C'est bien l'âge où les enfants doivent s'habituer à sa manière large et agréable de caractériser. Carlyle et Emerson, par contre, seraient à mon avis bien adaptés à la 11^e et à la 12^e. On devrait recommander Walter Scott comme lecture personnelle. Emerson et Carlyle sont à lire avec la classe. En particulier les portraits biographiques, par exemple sa caractérisation de Luther, sont très bénéfiques à quinze ans. Emerson a des phrases très courtes⁸³. »*

On demande un jour si l'on peut lire Poincaré en 10^e classe : *« Cela reste une chose particulière et dangereuse. On peut en principe faire quelque chose dans ce genre, mais pas avec Poincaré, c'est trop mensonger. Par contre, pour ceux qui quittent l'école, il serait peut-être bon de prendre quelque chose qui semble s'écarter de la vie courante, mais y ramène en réalité. C'est le cas de *Vril de Bulwer*. On peut le lire en 10^e classe. Il y a chez Hachette un recueil d'essais français qui contient des articles de l'autre Poincaré, le mathématicien ; dans la deuxième partie, on trouve aussi des choses sur la pensée technique. On pourrait fort bien l'utiliser⁸⁴. »*

11^e classe : À l'époque de l'ouverture de la 11^e le professeur dit avoir lu *La Tempête* en 10^e. *« Il serait à recommander de ne pas l'abandonner, d'entrer demain en conversation avec les élèves sur cette pièce, sans tenir compte du fait que l'un saura beaucoup de choses et l'autre peu ; s'entretenir sur ce qu'ils connaissent, et les obliger à répondre et à continuer la conversation ! Ce serait aussi à faire en dialogue. Il faudrait lire de la prose. Je n'exclue pas qu'on lise Taine, Les origines de la France contemporaine ou des essais. Il peut aussi s'agir de considérations philosophiques sur la vie, par exemple *Voyage en Italie*⁸⁵. »*

On lira dans le passage concernant la 10^e classe une remarque faite le 17 janvier 1923 qui concerne aussi l'anglais en 11^e.

La 11^e a lu *Warren Hastings* de Macaulay. *« Parallèlement à la prose, on pourrait lire avec*

eux de la lyrique anglaise, par exemple L'École marine ». On peut faire lire par ailleurs de la prose caractéristique, par exemple des chapitres d'Emerson, par exemple ceux qui parlent de Shakespeare et de Goethe, et essayer d'attirer l'attention sur le style par bonds de sa pensée, ce qui est de la nature de l'aphorisme et ce qui ne l'est pas, ce qui est à moitié aphorisme et constitue cependant un tout organique. D'où cela vient-il ? Pour écrire, Emerson prenait toute une bibliothèque et répartissait les livres autour de lui. Il passait devant eux en allant et venant dans la pièce lisait une phrase par-ci par-là, écrivait une phrase, puis une toute autre, indépendante, et reprenait ses allées et venues. Il se laissait inspirer par la bibliothèque. Voici l'origine des bonds. Nietzsche a écrit sur sa façon de lire Emerson, sur « On Nature ». Il a encadré certains passages dans son exemplaire, puis les a numérotés. Donc de la lyrique et Emerson⁸⁶. »

11^e et 12^e classes : On demande quelle prose lire avec la 12^e ; on pose une question sur « Le culte des héros » de Carlyle et sur l' « Athenæum » : L' « Athenæum » est rédigé de manière pratique. On ne devrait pas le donner aux élèves, mais en tirer des articles. Ceci entrerait également en considération pour la 11^e classe. Nous n'avons plus en Allemagne de périodique aussi bien rédigé⁸⁷. »

12^e classe : Après une remarque sur un texte de lecture en français pour la 10^e : « Pour la 12^e classe, des extraits d' « Humanisme » de Mackenzie sont envisageables⁸⁸. »

Lors de la première détermination du plan scolaire proprement Waldorf de la 12^e le 30 avril 1924 : « Puis les langues. Il vaut mieux donner les objectifs, dire que les élèves concernés doivent avoir en anglais et en français une idée de l'état actuel de la littérature. »

10^e, 11^e et 12^e classes (plan scolaire du 2 juin 1924) : « En 10^e vient ensuite la métrique de la langue avec surtout des lectures suivies poétiques. En 11^e, il faut commencer en lisant une œuvre dramatique. En parallèle, on lit de la prose et on s'intéresse un peu à l'esthétique de la langue. La poétique doit être étudiée en se basant sur l'œuvre dramatique, et on continuera avec de la poésie lyrique et dramatique en 12^e. Il faudra alors lire des textes en rapport avec l'époque contemporaine et ses aspects dans le domaine de la langue étrangère. En plus, connaissance de la littérature étrangère contemporaine. »

À la fin du plan scolaire du 2 juin 1924 :

« Ceci peut constituer, sous une forme libre, le plan scolaire auquel nous nous tiendrons dorénavant. – Ne rien lire sans que les enfants connaissent le contenu de l'en-

semble. En 4^e-5^e classe, on peut commencer l'étude des éléments de la grammaire. Puis, autant que possible, faire s'entretenir les enfants. En ce qui concerne l'élément dramatique en 7^e et 8^e classe, il y aurait encore ceci à dire : que l'on choisisse, par exemple dans une comédie de Molière, un extrait assez long. Il faut auparavant avoir présenté le contenu aux enfants, le plus complètement possible et de manière théâtrale, avec beaucoup d'humour, puis on lit le passage.

Au fil des années, nous avons fait de petits ajouts à ce qui avait été dit auparavant. Dans le principe, cela doit maintenant rester ainsi. – Pour l'écrit, attendre le moment dont nous avons parlé dans les cycles. »

En ce qui concerne la dernière phrase, on se reportera à la dixième conférence de *Méthode et pratique*.

Lors du *Conseil* du 19 juin 1924, il est longuement question de la lecture suivie en anglais. On se reportera au texte.

Pour l'organisation de l'enseignement des langues dans l'emploi du temps, on se reportera au chapitre « Objectifs et soucis ». Sous le titre « Réorganisation de l'enseignement des langues », on lira comment Steiner voulait sortir cet enseignement du cadre strict des classes.

Langues anciennes

Latin et grec

De la 5^e à la 9^e classe, 4 heures en tout pour les deux langues. Tous les élèves qui semblent aptes à apprendre, outre les deux langues vivantes, deux langues anciennes dans la mesure des possibilités offertes par le plan scolaire Waldorf prennent part à cet enseignement. L'école prend la décision en accord avec les parents. À partir de la 9^e classe, les élèves ont à choisir entre pratiquer les deux langues vivantes à côté du latin, ou bien les deux langues anciennes et le français. Les langues anciennes ont alors chacune 3 heures par semaine.

Steiner n'a pas donné d'indications détaillées sur le latin et le grec dans les différentes classes. Mais il recommande dès les *Conférences sur le plan scolaire* de 1919 de reprendre les buts du lycée classique.

Nous disposons cependant de tant de données fondamentales sur la méthode que le

professeur peut en tirer une image concrète du travail en langues anciennes.

Tout d'abord un extrait des *Conférences sur la pédagogie populaire* : « Oui, voyez-vous, les Grecs, les Romains ont pu acquérir une culture issue de leur vie ; elle les reliait donc à leur vie. À notre époque, il n'y a rien qui nous relie durant les années les plus importantes à notre vie devenue tout autre ; au contraire, de nombreuses personnes qui auront plus tard des positions dirigeantes dans la vie apprennent aujourd'hui ce que les Grecs et les Romains ont appris ; ceci les arrache à leur vie. Il s'agit en outre sur le plan spirituel des choses les moins économiques qui puissent exister. Et nous sommes arrivés aujourd'hui à un point de l'évolution humaine –seulement les hommes l'ignorent– où il est absolument inutile pour notre relation à l'Antiquité que nous soyons spécialement éduqués à cette Antiquité ; en effet, il y a longtemps que ce dont l'humanité en général a besoin de l'apport de l'Antiquité est incorporé de telle manière à notre culture que nous pouvons nous l'approprier même sans être dressés à vivre durant de longues années dans une ambiance étrangère. Ce que l'on devrait posséder de la Grèce et de Rome peut certes être poussé plus loin, ceci s'est d'ailleurs produit ces derniers temps, mais c'est affaire d'érudits, cela n'a rien avoir avec la culture générale, sociale. Par contre, ce que nous devons prendre de l'Antiquité pour la culture générale, sociale, est parvenu par le travail intellectuel du passé à un tel aboutissement, est tellement présent, si l'on prend seulement au sérieux ce qui est là, que l'on n'a pas besoin aujourd'hui d'apprendre le latin et le grec pour approfondir l'Antiquité. On n'en a absolument pas besoin, et cela n'aide pas pour des choses importantes... »

Dans la treizième conférence de *Méthode et pratique*, qui se tourne particulièrement sur la manière, pour l'école Waldorf, de trouver une entente de bon aloi avec les données concrètes du monde dans lequel elle est insérée nonobstant le point de vue idéal de son plan scolaire, on trouve au sujet du latin et du grec les paroles suivantes : « Supposons maintenant que l'enfant a appris le latin et le grec. J'essaie d'amener les enfants non seulement à parler latin et grec, mais à s'écouter réciproquement quand l'un parle latin et l'autre grec. Et je m'efforce de leur donner une idée vivante de ce qui vit dans le latin et de ce qui vit dans le grec. Je ne le ferais pas dans le cadre de l'enseignement ordinaire : la chose apparaît d'elle-même dans la pratique du plan scolaire idéal. Mais avec les enfants qui nous arrivent, nous avons besoin de le faire parce qu'ils doivent sentir ceci : quand ils parlent grec, ils parlent en réalité seulement avec le larynx et la poitrine. Quand ils parlent latin, quelque chose de leur être tout entier résonne en même temps. Il faut que j'attire l'attention de l'enfant là-dessus. »

On trouve à la fin de ce passage des observations analogues sur le français et l'anglais.

La manière de procéder en langues anciennes dans le déroulement normal de l'enseignement à l'école Waldorf est indiquée dans la première des Conférences sur le plan sco-

laire de 1919: «Lorsque les enfants auront atteint la 4^e classe, nous pourrons d'une manière libre introduire le latin dans le programme... C'est en faisant écouter, et dans la mesure du possible répéter à leur tour (cela ne viendra que peu à peu) de petits dialogues que nous débutions le latin lorsque les enfants sont en 4^e. Là encore, on commence toujours en prononçant les phrases devant eux et on essaie d'atteindre par l'audition de ce qui est prononcé ce qui est prévu pour la première année. Selon les indications données dans mes conférences didactiques [neuvième et dixième conférences], on continuera cet enseignement du latin de telle sorte que l'élève quitte chez nous l'école primaire [quitte la 8^e classe] avec un niveau qui corresponde à la "tertia". Nous avons donc à atteindre à peu près dans notre 4^e classe ce qui est appris en "sexta" en latin, en 5^e classe en "quinta", et ainsi de suite. »

Après quelques mots sur les langues vivantes, il est question du grec: « Et pour ceux qui désirent l'apprendre, nous commencerons, d'une manière libre, avec les éléments du grec, en procédant toujours selon les éléments donnés dans la partie didactique. Nous essaierons notamment d'entraîner les enfants à l'écriture des caractères grecs toujours à partir du dessin de formes. Et il sera extrêmement bénéfique pour ceux qui veulent alors apprendre le grec de répéter avec les formes de lettres différentes ce qu'ils ont pratiqué en développant l'écriture une première fois à partir du dessin. »

Le troisième entretien de séminaire qui fait suite à la troisième conférence sur le plan scolaire revient sur l'enseignement des langues anciennes: « ... et ensuite, en 4^e classe, nous commençons le latin et en 6^e le grec avec les enfants qui veulent l'entreprendre. Nous devons conseiller de décharger l'enseignement de l'allemand pour les enfants qui entreprennent le grec et le latin. Cela peut très bien se passer parce qu'en grec et en latin, on s'occupe beaucoup de grammaire qui, sans cela, devrait être étudiée en allemand. Et bien d'autres choses pourront être épargnées. La méthode de l'enseignement des langues anciennes suit la même ligne. Il faut cependant prendre en considération que dans l'enseignement des langues anciennes, à l'exception de ce que j'ai dit ce matin [première conférence sur le plan scolaire], on peut tout à fait bien utiliser le programme des écoles d'État. Car il provient encore de la meilleure époque pédagogique du Moyen-âge. On y trouvera beaucoup de choses qui peuvent encore apparaître quelque peu pédagogiques et qui peuvent être utilisées dans la méthode d'enseignement du grec et du latin. Ici, les programmes scolaires continuent de reproduire ce que l'on a fait antérieurement et cela n'est pas tout à fait déraisonnable. Les livres scolaires tels qu'ils sont rédigés ne peuvent plus être utilisés aujourd'hui où l'on devrait réellement laisser de côté la mémorisation de règles quelque peu scabreuses. Ils apparaissent à l'homme d'aujourd'hui un peu enfantins et, traduits en allemand, ils sont également trop radoteurs. On s'efforcera d'éviter cela.

Cela mis à part, la méthode n'est pas si mauvaise. »

L'exception mentionnée ici (« à l'exception de ce que j'ai dit ce matin ») concerne manifestement ce qui a été dit le 6 septembre au matin dans la première conférence sur le plan scolaire et qui est reproduit plus haut : « Là encore, on commence toujours en prononçant les phrases devant eux et on essaiera d'atteindre par l'audition de ce qui est prononcé ce qui est prévu pour la première année. » C'est l'exception à la règle édictée selon laquelle « on peut tout à fait bien utiliser le programme des écoles d'État ». Ce programme, en effet, prend tout à fait la voie de l'écriture et de la grammaire, c'est comme un apprentissage de l'écrit et non de la parole.

On trouvera ci-après, dans l'ordre chronologique, les indications tirées des *Conseils* et de conférences.

Dans le conseil du 15 novembre 1920, Steiner parle de la méthode et du plan scolaire des langues anciennes dans les écoles d'État, et de la situation à l'école Waldorf : « Les méthodes utilisées dans les écoles d'État en latin et en grec sont les plus épouvantables qu'il soit, la décadence la plus totale. Nous devons mener les enfants suffisamment loin pour qu'ils puissent arriver au même niveau. Lorsque nous aurons mis notre méthode au point dans une certaine mesure, nous amènerons nos enfants exactement aussi loin. Notre méthode n'est pas encore suffisamment bien mise en œuvre. Je crois que vous y parviendrez bien lorsque vous aurez résolu le problème de la discipline. C'est la pierre d'achoppement : toutes les quatre ou cinq minutes, les enfants vous échappent.

Les lycées autrichiens étaient des établissements modèles. Ce programme était de loin le meilleur imaginable si l'on admet la chose en tant que telle. »

Steiner attachait grande importance à ce que l'on donne aux enfants, à l'école Waldorf, la possibilité d'apprendre les langues anciennes ; il fallait, selon lui, qu'il y ait aussi quelques philologues parmi les anciens élèves. Cela se manifeste particulièrement dans la réponse qu'il fait le 16 juin 1921 au professeur qui parlait de la faible fréquentation des cours de langues anciennes : « Si vous en avez un, si un seul est présent, il faut donner les cours. Il doit en être ainsi. »

Le 17 juin 1921, on fixe le plan scolaire pour la première 10^e. « Nous devons enseigner autant de latin et de grec que nous le pouvons. Ce qui importe, ce n'est pas de procéder d'une manière aussi précieuse qu'au lycée. C'est un non-sens. Il faut mettre un peu plus de poids sur les langues anciennes, un peu moins sur les langues modernes. Il faut aller suffisamment

loin en langues vivantes dans les classes inférieures, pour n'avoir pas besoin d'y consacrer beaucoup de temps par la suite. Notre tâche est en effet de faire comprendre à autant d'enfants que possible qu'il est beau de pouvoir lire les langues anciennes. Je ne peux pas comprendre qu'il n'y ait pas davantage de garçons qui veuillent cela. Dans les classes supérieures, un peu plus d'heures de latin et de grec. »

En septembre 1921, Steiner donne de manière orale à Maria Röschl, la première enseignante spécialiste de langues anciennes, les grandes lignes d'un plan scolaire. On les trouvera à la fin de ce chapitre, telles qu'elles furent écrites de mémoire.

Le 15 mars 1922, on demande si latin et grec doivent être enseignés d'emblée en parallèle. *« Il serait juste, ce serait l'idéal, de faire d'abord le grec et de commencer le latin deux ans plus tard. C'est difficile à réaliser dans la pratique. Pour ceux qui font du grec, il faudrait laisser quelque chose d'autre de côté. Nous nous refusons à cela. Notre plan scolaire est établi de sorte à s'accorder avec l'individualité, avec l'évolution, et une telle chose ne peut y prendre place. Cela ne peut se produire ainsi. Le latin doit être introduit à partir des circonstances extérieures. C'est une grande aide pour comprendre la langue peu à peu comme je viens de l'expliquer dans une conférence à Berlin⁸⁹. »*

J'ai fondé toute l'évolution de la langue sur une Imagination. K., par contre, a parlé d'Inspiration et d'Intuition. Les gens ne savent plus aujourd'hui écouter consciencieusement. Il est indispensable de tenir compte de ces choses. Ce que j'ai exposé doit être peu à peu ressenti. On peut très bien les utiliser quand on fait du grec. Le latin n'est pas aussi indispensable parce qu'il n'apporte pas, comme le grec, les sentiments qui correspondent à cela. »

Après cet exposé quelque peu mystérieux, un professeur demande comment on peut procéder à une sélection pour que les élèves qui viendront à ces cours soient ceux pour lesquels ceci est juste. *« Aussi longtemps que nous ne serons que des écoles isolées, nous ne serons pas en mesure de faire quelque chose. Si les écoles étaient répandues, alors on pourrait faire cette sélection, selon les particularités de caractère, si l'on avait une influence sur la suite de la biographie de l'enfant. À ces cours participent actuellement 30% des élèves; c'est encore trop peu pour que nous puissions orienter le plan scolaire dans cette direction. Tous ce que nous avons [dans le plan scolaire] est indispensable. »*

On ne peut donc rien laisser de côté pour ceux qui font les langues anciennes.

Le 28 avril 1922, Steiner répond ainsi à une question sur la traduction dans l'ensei-

gnement des langues anciennes : « *Vous pouvez traduire, étant donné que ce ne sont pas des langues qui vivent.* »

À l'occasion de l'établissement du plan scolaire de la 11^e, il dit ceci : « *Latin et grec en 11^e classe: il faut amener les enfants à avoir dans le travail sur le texte une sorte de grammaire et étude du styles mêlées. Il faut en particulier comparer la construction de la phrase en latin et en grec. Ceci devrait précéder l'histoire de la littérature. Il faut parvenir à la compréhension étymologique des mots. En langues anciennes, il faut tendre davantage à une compréhension de l'étymologie. Livius, le premier livre suffit. En grec, choisissez librement les textes⁹⁰.* »

Le 24 novembre 1922, on décide d'introduire à l'avenir une diversification dans les cours à partir de la 9^e ; les élèves voulant passer un baccalauréat classique auront latin, grec et français, les autres français, anglais et latin. On se reportera au chapitre « Remaniement de l'enseignement des langues - Options dans les grandes classes » au début de l'ouvrage, de même qu'au chapitre « Emploi du temps ».

Le 2 juin 1924, après avoir fixé le plan scolaire des langues vivantes, Steiner évoque le projet d'élaboration d'un plan précis pour le latin et le grec : « *Du fait de sa position particulière chez nous, l'enseignement des langues anciennes est également condamné à avoir un plan scolaire particulier. Je vais l'élaborer avec précision et vous l'apporter. Vous êtes certainement déjà au courant de ce que nous avons introduit jusqu'alors et de ce qui a été mis sur pied peu à peu.* »

Cette remarque montre que Steiner, compte tenu des expériences faites en langues anciennes, se voit contraint de renoncer au programme du lycée qu'il avait expressément choisi. Il ne pourra malheureusement pas réaliser ce qu'il annonce ici.

On trouve la dernière indication sur les langues étrangères dans le cycle de Torquay ; on a demandé si l'on doit également enseigner le latin et le grec selon la « méthode directe », c'est à dire sans traduire : « *Certes, il faut faire ici une exception pour le latin et le grec. Ces deux langues n'ont pas à être directement rattachées à la vie, puisqu'elles ne vivent plus et que nous ne les avons en fait que sous la forme de langues mortes. Si bien que dans l'enseignement du latin et du grec (en fait on devrait commencer par le grec et poursuivre avec le latin), enseignement qui ne peut d'ailleurs pas être donné tout de suite à l'enfant, mais seulement un peu plus tard, l'emploi de la traduction est justifié d'une certaine façon.*

Nous avons affaire à ces langues non pour la conversation, mais pour comprendre les auteurs

anciens. Nous les utilisons éminemment justement pour pratiquer la traduction⁹¹. »

Données ressortant d'une conversation de Maria Röschl et Rudolf Steiner ayant eu lieu en septembre 1921, notées de mémoire par M. Röschl :

« L'objectif doit être la maîtrise du grec et du latin à un niveau qui permette aux élèves de l'école Waldorf, après la 12^e classe, de passer le baccalauréat dans un autre établissement avec ces matières.

Les enfants qui ont fait le choix de ces matières doivent les considérer tout à fait comme matières principales et doivent (car ils sont effectivement trop chargés dans les grandes classes) renoncer de temps en temps à d'autres matières comme les travaux manuels et des choses analogues s'il est impossible de faire autrement.

Il ne faut pas mener l'étude du grec comme étude séparée, mais la mêler à celle du latin.

Pratique de l'enseignement : il faut conduire les élèves vers les objectifs en trois degrés avec 4 heures par semaine (voir plus bas).

— premier degré : Entrer dans la pratique de la langue étrangère, se familiariser avec les formes grammaticales et les particularités par l'étude de textes simples.

— deuxième degré : Élévation à la conscience de ces particularités linguistiques, étude de la grammaire.

— troisième degré : Pénétration plus profonde dans l'esprit de la langue, formation du sens de la langue.

Il faut veiller particulièrement à souligner la psychologie de la langue (testa - tête - Kopf, pes - pied - Fuß, virtus - vertu - Tugend).

Il faut également éviter de demander à l'enfant de dire : « Je nage, j'ai nagé. » parce qu'il y a là une non-vérité : peut-être l'enfant ne sait-il pas nager. – Pour des exercices comme celui-ci, que l'on peut difficilement éviter, il faut toujours présenter la fiction en tant que telle ; éveiller tout d'abord l'imagination, par exemple ainsi : Imaginons-nous que tous savent nager. Que veut- alors dire « J'ai nagé » ? ou bien : Représentons-nous un jardin empli de fleurs ; que signifie maintenant : « La rose fleurit » ?

Que l'on utilise des textes de véritables auteurs latins ou grecs, et non pas des textes scolaires dus à un auteur de manuel. Cependant, ce ne sont pas seulement les auteurs classiques qui entrent en considération, mais également (en particulier pour le dernier degré) des auteurs de prose et de vers du Moyen-âge ou plus tardifs, par exemple Erasme de Rotterdam, Jakob Balde, etc.

À ma question de savoir si l'enseignement du latin et du grec était encore souhaitable

à notre époque d'une manière générale, Steiner rétorqua, en ce qui concerne le latin, que ce courant romain est partie intégrante de notre vie de l'esprit et qu'on ne peut pas se protéger de ses effets néfastes en ne le connaissant pas, mais en l'assimilant de manière juste en le comprenant. Il est donc souhaitable qu'il y ait des hommes qui apprennent le latin. – Le grec, par contre, est important parce qu'il transmet à l'homme des représentations qu'il ne peut plus acquérir à partir de sa propre langue. C'est seulement en étant familier du grec que l'on peut avoir un sentiment de la signification du mot « idée » : idea - racine Fid - latin video (je vois), ce qui donne idea le concept qui est encore vu, regardé. Voilà pourquoi il est souhaitable que les enfants apprennent cette langue.

Remarque de M. Röschl à ce sujet :

Pour la « période de transition », Steiner trouva juste d'augmenter le nombre d'heures et de mettre en place des cours pour débutants ou des cours de rattrapage. »

Pour terminer, voici la relation faite par Verene Gildemeister d'un entretien qu'elle eut avec Steiner pour l'introduire à son travail de professeur de langues anciennes. On ne connaît malheureusement pas la date de cet entretien.

« Dans le long entretien que Steiner m'accorda avant de m'engager comme professeur de langues anciennes, il dit entre autres qu'il me laissait totalement libre d'étudier la syntaxe de manière systématique ou en me basant sur les textes, en introduisant ce qui est nécessaire à leur compréhension. Il posait en principe qu'il fallait toujours partir de la langue étrangère, et jamais de l'allemand, et rejeta totalement la traduction dans la langue étrangère de phrases allemandes préparées à cet effet. Il était par contre tout à fait favorable à ce que des élèves avancés, déjà familiers de la langue, traduisent de temps en temps de la littérature allemande originale en latin, ou bien de la prose grecque facile en latin. C'est évidemment très difficile pour les élèves, mais intéressant ; cela exige toutefois du professeur de grandes connaissances et une maîtrise sans faille du latin. Steiner dit que d'une manière générale, je pouvais me tenir à la méthode des lycées classiques. »