

## Travail & revenu

### S'entendre sur le travail et le revenu dans les écoles Waldorf — un problème de structure<sup>(\*)</sup>

Wolfgang Rau

À l'intérieur des discussions au sujet de la *Dreigliederung* de l'organisme social, les questions de relation entre travail et revenu dans des *institutions autogérées*, prennent une position préminente. *Comment* décide-t-on sur le montant du revenu ? Sur quelle *base de jugement* ceci se produit et *qui* décide ? Se rajoute à ceci la manière dont les *tâches de travail* sont réparties entre les collaborateurs.

Des écoles Waldorf, en tant qu'institutions autogérées, ont de manière permanente à faire avec ces questions et peuvent servir de cas d'exemple de la manière dont des réponses à ces questions sont découvertes. Ceci n'est pas aisément évident, par exemple, avec les diverses charges de travail des enseignants et simultanément le même traitement unitaire pour tous.

De plus les questions au sujet du travail et du revenu sont aggravées dans de nombreuses écoles Waldorf par le *manque structurel de moyens financiers* pour les institutions éducatives au point d'en devenir un problème existentielle permanent,<sup>1</sup> un manque qui est mis en évidence tout particulièrement entre autre par le niveau de revenu comparativement inférieur pour simultanément la même charge supérieure de travail. En conséquence une exploration de la gestion du travail et du revenu est nécessairement rattachée dans les écoles Waldorf au problème de ce qu'elles peuvent entreprendre pour améliorer durablement leur situation financière souvent précaire.

Pour répondre à ces questions, on va renvoyer d'abord à quelques fondements de l'autogestion économique. Il s'ensuivra un apurement de l'exigence, souvent mentionnée dans les écoles Waldorf, d'une « séparation du travail et du revenu », aussi bien dans sa signification en économie politique et en gestion d'entreprise que pour un ordonnancement du travail et du revenu conforme à l'époque. Un exemple de la manière dont cela peut être transposé en pratique se laisse illustrer à l'appui des conventions de travail de l'école Waldorf de Kassel. Enfin on jettera un regard sur la manière dont le travail de collaboration économique entre écoles Waldorf, au sens de la « loi sociale fondamentale » pourrait améliorer leur situation financière.

#### Écoles Waldorf en tant qu'institutions auto-administrées au sens de la *Dreigliederung* de l'organisme social

Des écoles Waldorf sont redevables, comme cela est connu, de leur naissance — à côté de l'impulsion pour une pédagogie humaine — au mouvement d'action publique pour une *Dreigliederung* de l'organisme social qui atteignit sa culmination avec la fondation de la toute première école Waldorf en 1919.

En tant que corps ou corporation, l'école Waldorf forme le « corps vivant (*Leib*) », dans lequel cette pédagogie conforme à l'être humain peut venir sur la Terre comme pédagogie Waldorf. La manière dont cette pédagogie vient s'empreindre puissamment sur la Terre ne dépend pas uniquement des enseignants et des parents d'élèves, mais encore de la *structure* de cette corporation de l'école. Car selon que le dynamisme de cette structure éveille les forces d'initiative et de responsabilité des enseignants, les énergies nécessaires sont aussi encouragées ainsi que le développement des enfants à l'école. C'est pourquoi dans chaque école Waldorf, tous ceux qui collaborent, configurent eux-mêmes la structure administrative afin que celle-ci puisse servir d'abord la pédagogie.<sup>2</sup>

L'école Waldorf — tel un enfant du mouvement de la *Dreigliederung* — suit en outre, en tant qu'institution les « légités » [ou encore conformités aux lois, *ndt*] de cette *Dreigliederung* de l'organisme social. Elle est un corps vivant de la libre vie de l'esprit. Libre signifie ici tout d'abord qu'elle *libère* sa vie scolaire d'une part des programmes d'enseignement édictés par l'*état* pour des motifs politiques et, d'autre part, des influences

---

(\*) Il s'agit ici d'une contribution — remaniée et complétée pour la publication dans *Sozialimpulse* — initialement destinée à la circulaire [des enseignants] *Lehrerrundbrief* des écoles Waldorf. *Ndr*

<sup>1</sup> Ici, se rajoute, outre la sous-estimation sociétale du secteur de l'éducation (l'éducation ne sert pas les besoins de consommation primaires [sic ! *Ndt*]), la responsabilité des contraintes continues relevant des masses financières sur les marchés financiers (et d'autres secteurs) qui ne se trouvent pas à disposition de l'éducation. Voir par surcroît les exposés dans la troisième partie de cette contribution.

<sup>2</sup> « Chaque enseignant a autant de temps à utiliser pour l'enseignement qu'il peut encore être un administrateur sur son domaine. Il prendra donc soin de l'administration comme il prend soin de l'instruction et des cours lui-même. » (extrait du **GA 23**, préface, 12<sup>ème</sup> paragraphe)

nuisibles de l'économie de marché.<sup>3</sup> Contre ces deux influences étrangères à la cause, des écoles Waldorf établissent leurs structures auto-administratives dans lesquelles une pédagogie humaine peut librement se développer par rapport aux intérêts politiques ou intérêts d'économie de marché.<sup>4</sup> Cela vaut directement aussi pour l'autogestion économique de chaque école Waldorf. Elle doit garantir que le financement des écoles n'ait aucune influence directe sur la pédagogie des enseignements.

### Fondements de l'autogestion économique des écoles Waldorf

La structure de l'autogestion des écoles Waldorf se base tout d'abord sur les assises suivantes :

- Les écoles Waldorf n'ont pas de propriétaire et ne sont pas des valeurs de fortune. Elles ne peuvent ni être vendues ou achetées. En correspondance avec ceci, elles ne peuvent faire aucun gain, car il n'y a personne pour qui ce gain devrait être visé. Dans cette mesure, il n'y a donc aucune raison pour une école Waldorf – pour soi – de viser à des excédents. Le but de son budget c'est donc de *couvrir les coûts*.
- Les recettes affluent à l'école de ceux qui ont un besoin de cet école, les parents, de ceux qui les soutiennent et de l'état, puisque l'école se charge d'une *tâche publique*.
- Les dépenses de l'école sont causées par le travail pédagogique. Dans cette mesure enseignantes et enseignants en sont responsables. En correspondance, ils planifient et closent le budget de l'école. La totalité du collège de l'école doit en être au fait et savoir comment se réalise l'ampleur du travail et le niveau de revenu des diverses charges de travail.
- Si des excédents ou des pertes se produisent dans le budget de l'école, ils sont purement traités jusqu'à présent comme des valeurs relatives à la gestion d'entreprise individuelle et en conséquence uniquement adjointes à chaque école elle-même.<sup>5</sup>

### L'exigence envers la « séparation du travail et du revenu »

#### et la « loi sociale principale » dans le contexte de l'économie de marché réellement existante

On sait que dans les écoles Waldorf, la « séparation du travail et du revenu » exigée par Steiner a été indiquée telle qu'elle fut formulée dans le contexte de la « loi sociale fondamentale ».<sup>6</sup> Plus d'un renvoient aussi aux paroles de Steiner d'après lesquelles on ne peut pas rémunérer le travail, que l'on ne devrait pas travailler pour son propre profit et que la rétribution du travail devrait connaître une fin. Comment ces phrases seraient-elles à comprendre ? Quelles conséquences en résulte-t-il pour l'autogestion ?

---

<sup>3</sup> L'économie de marché est caractérisée par une penser d'utilité matériel qui oriente la dépense sur un produit de rapport à portée de vue[et « courte », même, *ndt*] (gain maximum) et la disposition d'acquiescement pour un bien de consommation selon des critères personnels (profit maximum). Or ces forces agissent ensuite de manière dommageable sur les écoles, si elles doivent en rendre leur pédagogie dépendante et leurs objectifs d'éducation-formation, par exemple en état soumis[aveuglement, *ndt*] aux exigences du « marché » [guillemets du traducteur] du travail, à la pression de concurrence de l'économie de marché ou aux attentes des rendements des capitaux engagés.

<sup>4</sup> À cette orientation de base de l'auto-administration n'altère pas le fait que les conditions juridiques de l'état et les conditions économiques de la société doivent être prises en compte. Ceci révèle bien plus la manière dont les écoles Waldorf en tant que « corps vivant » de la vie de l'esprit, sont en relation avec les deux autres composantes de l'organisme social.

<sup>5</sup> Dans quelle mesure cette adjonction est contestable, cela est thématiquement dans le dernier paragraphe.

<sup>6</sup> Voir le **GA 34**, en particulier l'essai *Science spirituelle et question sociale*, Dornach 1987, pp.213 et suiv. « *Le salut d'une collectivité d'êtres humains travaillant ensemble est d'autant plus grand que l'individu revendique d'autant moins les rapports de ses productions pour soi, c'est-à-dire d'autant plus qu'il renonce aux rapports de sa collaboration et d'autant plus que ses propres besoins ne sont pas satisfaits par ses propres productions mais à partir de celles des autres... Cette loi fondamentale vaut pour la vie sociale avec une telle exclusivité et nécessité, à l'instar de n'importe quelle autre loi naturelle valant seulement en rapport à un quelconque domaine certain des opérations de nature... en réalité cette loi ne fait que vivre comme elle doit vivre lorsque elle réussit à créer des institutions à une collectivité d'êtres humains telles que jamais personne ne puisse revendiquer pour soi les fruits de son propre travail, mais que ceux-ci profitent nonobstant, le plus possible et sans reste, à la collectivité. Lui-même doit pour cela recevoir sa subsistance en retour par le travail de ses semblables. Ce dont il importe, c'est que travailler pour ses semblables et obtenir un certain revenu, soient deux choses bien séparées l'une de l'autre. »*

La séparation affirme tout d'abord qu'à l'intérieur de la division-répartition du travail sociétale, chaque marchandise<sup>7</sup> réalisée par un producteur afflue toujours à autrui en tant que consommateur. Et ne reste jamais chez celui qui l'a produite. Inversement, le revenu du producteur n'acquiert sa valeur que du fait qu'il peut acheter des marchandises avec, que les autres ont fabriquées. Un approvisionnement mutuel ou bien un « altruisme structurel », est donc en correspondance le principe directeur de la vie économique.<sup>8</sup>

Il est vrai que la forme aujourd'hui usuelle de l'appropriation de soi, qui prend naissance par les exigences de maximisation du gain des propriétaires d'entreprise (*Shareholder* (actionnaires), concept de valeur) — telle une réaction d'image dans un miroir — par les exigences maximales de salaires des syndicats et des employés. Steiner caractérisait ceci comme l'attitude de quelqu'un qui entretient une famille et travaille seulement pour son gagne-pain. Or la division-répartition du travail va œuvrer à l'encontre d'une telle attitude parce que par ce référencement à soi, le regard pour les nécessités sociales et tout particulièrement, une formation du prix qui soit juste entre les marchandises fabriquées et celles acquises, se voient restreints ou bien se perd complètement de vue.<sup>9</sup> L'inégalité extrême de la répartition sociétale des revenus et des fortunes en est une autre répercussion. Elle conduit au fait que d'un côté, les couches inférieures et moyennes de la société peuvent dépenser moins d'argent pour des porteurs libres d'éducation-formation et, d'autre part, l'état sous-finance de manière chronique le domaine de l'éducation-formation, parce qu'il a besoin d'une grande partie de ses moyens pour des mesures de redistribution sociale afin de [tenter de, car les « gilets jaune fluo » démontrent bien qu'il n'y arrive pas correctement. *ndt*] réduire l'inégalité. Les situations financières précaires de nombreuses écoles Waldorf s'expliquent pour une grande part à partir de ces processus.

Un autre facteur qui contredit la loi sociale fondamentale et une séparation entre travail et revenu, c'est le marché irrégulier, dans la mesure où là, la simple relation des offrants et des demandants sur le travail et le revenu détermine avec cela le bien-être et le malheur de tout individu. Cette relation entre offre et demande prend de plus en plus naissance au hasard pour les intéressés et subit des oscillations, qui ne sont directement influençables par aucune institution.<sup>10</sup> Pour les écoles Waldorf ces processus sont particulièrement éprouvables à deux endroits : au marché du travail pour les forces d'enseignement et au marché d'accès aux places scolaires.

L'offre fortuite de places et la demande fortuite de possibles enseignantes et enseignants influencent le marché du travail pour les forces d'enseignement quant à savoir si les revenus augmentent ou stagnent. Ce processus a au moins deux conséquences problématiques :

- Les personnes et leur force de travail reçoivent le caractère d'une marchandise achetable [mercantile de fait, *ndt*] et aussi dans les écoles Waldorf qui ne le veulent absolument pas.
- Sur la base de la trop faible demande en lieux d'enseignement et du sous-financement simultané du domaine éducatif, les écoles Waldorf se retrouvent sous pression.

Le marché des places scolaires, et donc la relation des places d'école offertes aux parents et élèves demandeurs, agit pareillement de manière contingente sur les écoles Waldorf individuelles à l'instar du marché du travail. Cela instaure des fluctuations des nombres d'écoles qui — rattachées aux conditions du marché du travail — mènent en définitive à ce que *l'offre d'enseignement et les revenus des enseignantes et enseignants* soient disposés et modifiés *d'après les situations à chaque fois du marché et de la situation de la caisse de*

---

<sup>7</sup> Ici le terme marchandise (ou denrée) est tout généralement compris comme le résultat de toute production/prestation qui se voit échangée contre de l'argent. En conséquence en font aussi partie toutes les prestations de service immatérielles, comme les enseignements scolaires.

<sup>8</sup> Voir GA 340, Dornach 1979, 3<sup>ème</sup> conférence, pp.40 et suiv. Ici Steiner caractérise la division-répartition du travail comme une forme fondamentale de la science d'économie politique [ou économie populaire, *ndt*] (*Volkswirtschaftswissenschaft*). Il ajoute qu'il voulait exactement exprimer ceci — à savoir l'altruisme structurel de la division-répartition du travail — dans cet essai au sujet de la loi sociale fondamentale, mais qu'il n'avait pas été compris et par conséquent la série d'essais de l'époque n'arriva pas au bout. Ces expositions deviennent par conséquent le point de départ pour l'interprétation de la loi sociale fondamentale.

<sup>9</sup> GA 340, Dornach 1979, 3<sup>ème</sup> conférence, pp.48 et suiv.

<sup>10</sup> De nombreux économistes parlent pour cette raison de manière lapidaire de risque économique auquel en principe tous eux qui prennent part au marché sont livrés — exceptés les professeurs d'économie fonctionnarisés.

l'école qui leur est rattachée.<sup>11</sup> La libération originelle et intentionnelle des écoles Waldorf se voit ainsi remise en cause de manière permanente par les hasards [ou caprices, plutôt *ndt*] du marché. Au lieu de rattacher conformément à l'esprit, ceux qui sont capables d'enseigner avec les nécessités d'enseignement d'une société, comme l'exige d'ailleurs la réciprocité au sein de la division/partage du travail, ce sont des processus du marché qui décident si et où, le cas échéant, se trouvent suffisamment de forces d'enseignement à disposition ou pas, directement au hasard.<sup>12</sup>

Cela étant les écoles Waldorf ne peuvent certes pas résoudre toutes seules ces *contradictions présentes dans l'ensemble de la société*. Si elles s'orientent il est vrai, sur le contexte conforme aux lois de la « loi sociale fondamentale » entre travail et revenu, elles peuvent, pour le moins dans leur propre domaine, adoucir les contraintes désignées du marché et venir pour cela en aide à leurs enseignantes et enseignants à devenir conscients et motivés pour se placer dans la gestion administrative et dans le contexte du travail de la société. De ce fait, elles produisent aussi une contribution qui vient en aide à cette loi sociale<sup>13</sup> dans la société la faisant ainsi valoir toujours plus dans la société.<sup>14</sup>

Pour cela il faut tout d'abord se débarrasser d'un malentendu répandu dans les collèges de professeurs Waldorf (*Kollegium –Kollegien*) : l'affirmation que l'on dût veiller pour cela à ce que tout travail le plus possible n'eût *plus rien à faire du tout* avec un revenu. Or ceci est impossible.<sup>15</sup> Car toute séparation présuppose une relation d'interdépendance commune. Dans ce cas-ci ce contexte d'interdépendance, c'est la vie économique (mondiale) en communauté de tous les travailleurs qui s'approvisionnent mutuellement en denrées-prestations. Cela étant, au plan de cette communauté sociétale d'ensemble, **un revenu prend une bonne fois naissance à partir du travail et de rien d'autre(\*\*)**. Par surcroît, d'un autre côté, chez tout être humain individuel qui travaille – et ceci tel le véritable but ultime de la division/partage du travail – se rejoignent de nouveau travail et revenu, sinon il ne pourrait pas exister au sein de cette division/partage du travail. Seulement les deux pôles se rejoignent à partir de directions différentes, le travail du travailleur lui-même, le revenu des autres producteurs. Travail et revenu ne sont donc pas absolus, mais au contraire séparés seulement d'après leur naissance. Dans le même temps ils sont toujours référés l'un à l'autre, car un travail n'a de sens que si les valeurs en denrées-prestations engendrées par lui devienne un revenu d'autres êtres humains et inversement.

#### **Le rattachement du travail et du revenu conforme à l'esprit de la chose en tant que refoulement du principe du marché** [On peut aussi vraiment parler sans déguisement d'un principe mercantile à refuser absolument en général ici, *ndt*]

Cela étant, *comment* la relation de dépendance entre les pôles « travail (donner) » et « revenu » (« recevoir ») – séparés après leur origine (primordialement au plan communautaire de l'humanité) – peut-elle être organisée ? Et comment empêche-t-on à l'occasion une évaluation du travail par des processus du marché ? Pour clarifier ceci, les divers points de vue suivants doivent être distingués :

1. L'être humain qui travaille et son motif de travail qui forment une unité active ;
2. sa production/prestation (denrée) qui peut se détacher de lui ;
3. sa position de travail (rôle/fonction/tâches) qui peut se détacher de lui ;
4. le revenu qu'il reçoit payé ;

<sup>11</sup> La contrainte engendrée avec cela pour démarquer et exclure les parents disposant de moins de financement est aussi une autre conséquence de ces processus du marché.

<sup>12</sup> Les interventions de l'état dans ces processus mercantiles du marché [« mercantiles » ici parce que primitivement orientés par le « profit » immédiat, *ndt*] en cachent ou adoucissent leurs effets, en particulier pour les enseignants professionnalisés, sans y modifier quoi que ce soit au plan structurel, pour le moins pour des écoles portées en libre responsabilité.

<sup>13</sup> **GA 185a**, 8<sup>ème</sup> conférence, Dornach 1963, p.214. Steiner y désigne ce contexte comme un « axiome social » et le compare avec le principe d'enseignement pythagoricien.

<sup>14</sup> La manière dont la loi sociale fondamentale peut obtenir de la validité au-delà de l'école individuelle, au moyen d'un travail de collaboration intergestionnaire entrepreneuriale, est indiquée dans le dernier paragraphe.

<sup>15</sup> Ceci vaut aussi pour l'allocation inconditionnelle de base tant invoquée. Celle-ci ne fait que dissimuler la dépendance du travail et du revenu, en éveillant la revendication d'une adhésion inconditionnelle pour veiller à la subsistance, laquelle dissimule cependant les obligations de travail indispensables qui lui sont liées derrière un financement fiscal anonyme.

(\*\*) Soulignement du traducteur. Soulignement en gras du traducteur : voir tout particulièrement pour les partisans français de l'allocation de base qui n'ont toujours pas compris l'argumentation que **tout repose sur un travail**, voir ici les articles développés par **Johannes Mosmann** dans la série d'articles intitulée : « *L'allocation de base : pathologie et effet d'un mouvement social I à VI*, paru dans *Die Drei* 2, 3, 4, 5, 6 & 7-8/2018 (tous traduits en français et disponibles sans plus auprès du traducteur.) En fait « seul » un retraité peut travailler (ou traduire) « pour des clopinettes », mais s'il vous plaît, je vous en prie, ne le dites surtout pas au Président Macron.. ! *Ndt*

5. la collectivité des travailleurs (équipe, le collège (*Kollegium*) des professeurs de l'école) ;
6. les recettes de l'école (dotation de l'état, contribution des parents).

Comment ces aspects opèrent-ils ensemble de manière sensée ? Le point de départ c'est la collectivité des enseignantes et enseignants qui prennent les accords suivants :

- *L'estimation financière des positions de travail* : à chaque poste de travail est coordonné un revenu déterminé comme part des recettes collectives visées<sup>16</sup>, qui résultent par la vente des « produits immatériels ». <sup>17</sup> Cette coordination est comparable à des tarifs pour des postes de travail déterminés et aussi des postes de fonction.<sup>18</sup>
- *Partage des poste de travail* : à la suite de cela les travailleurs se parlent et décident mutuellement de qui occupera les divers postes de travail ou selon le cas, y exercera les fonctions.<sup>19</sup>

Tous les membres de l'institution auto-administrée (école) sont égaux en droit, aucun — en particulier aucun propriétaire — ne peut exercer d'influence particulière au moyen d'une prérogative sur cette répartition du travail et du revenu. Cela rend possible que soient examinées, à partir des participants *en premier lieu*, les diverses tâches, facultés et potentiels de chacun.<sup>20</sup> En lieu et place de l'habituel conflit de répartition des tâches entre employeurs et employés, surgit donc ici la répartition contractuelle égale en droit de ce qui est produit économiquement ensemble. Et au lieu d'une détermination de prix sur un marché, les conventions d'engagement des enseignantes et enseignants veillent à une estimation et une répartition financières des postes de travail rien que sur la base de critères concrets relevant de l'école.

La mise en ordre mutuelle du travail et du revenu est en même temps le surmontement du mercantilisme du travail. Car il n'existe pas de propriétaire qui fait dépendamment travailler des employés pour lui et les rémunère pour cela. Et aucun être humain, aucune activité de travail et aucun motif de travail, ne sont financièrement estimés. C'est beaucoup plus une collectivité d'enseignantes et enseignants qui travaillent ensemble et estiment uniquement les uns avec les autres ce qui *peut être évalué* : *la position de chacun, dans laquelle quelqu'un travaille et sa participation financière à la production collective de l'institution (école)*<sup>21</sup>, indépendamment du fait de quel être humain exécute la fonction du poste de travail.<sup>22</sup>

Dans la mesure où les parents co-décident sur leurs contributions de quel volume de recette est principalement à répartir, ils sont inclus dans ce processus et participent à l'organisation par le comité de l'école et les assemblées de membres sur la manière dont, avec leur argent, une répartition équitable du travail et du revenu est rendue possible. Au moyen d'une contribution parentale échelonnée en fonction de

<sup>16</sup> Voir **GA 23**, 3<sup>ème</sup> chapitre, 12<sup>ème</sup> paragraphe. Steiner y établit explicitement la « libre relation contractuelle » des travailleurs à l'intérieur d'une entreprise sur la « fixation de la part que chacune des deux personnes prend pour réaliser en commun une denrée/prestation ».

<sup>17</sup> Des enseignements et autres productions de l'école n'y sont pas des marchandises au sens usuel matériel du terme. Pourtant elles prennent à l'intérieur de la vie économique, à laquelle les écoles appartiennent justement aussi, la forme de marchandises, dans cette mesure de l'argent doit être payé pour ceci, de qui que se soit. Voir **GA 23**, 3<sup>ème</sup> chapitre, 48<sup>ème</sup> paragraphe : « Ce qui produit un enseignant pour ses élèves est une denrée pour le circuit économique. »

<sup>18</sup> Voir **GA 185a**, 8<sup>ème</sup> conférence, Dornach 1963, p.214.

<sup>19</sup> Ces processus sont systématiquement pensés ou selon le cas à partir de la vision de l'ensemble du collège, à partir de la vision propre du collègue individuel, à partir de sa vision c'est le commencement pour lui du processus du contrat de prise de **position/fonction**.

<sup>20</sup> Des intérêts personnels jouent naturellement aussi un rôle. Il ne peuvent ou ne doivent avoir de poids que dans la mesure où les autres collaborateurs peuvent et veulent reconnaître et prendre en compte ces intérêts pour l'école.

<sup>21</sup> Voir la note **12** et le **GA 186**, 7<sup>ème</sup> conférence, 13<sup>ème</sup> paragraphe : « ...ne peut être inséré socialement par la *Dreigliederung* que ce qui ne tient pas à l'être humain : son poste, l'endroit où il se voit placé et non pas, par exemple, ce qui est en lui-même. » En un autre endroit Steiner montre le système de solde administrative comme un idéal de connexion du travail et du revenu, il est vrai avec l'ajout important que ce système de revenu ne dût pas être instauré par le pouvoir d'un état, mais plutôt en toute liberté, c'est-à-dire par des institution autogérées, afin de rendre justice aux revendications des individus libres. Voir **GA 185a**, 8<sup>ème</sup> conférence, Dornach 1963, p.214.

<sup>22</sup> Des différences entre postes de travail et entre revenus qui leur sont attachés peuvent se trouver d'une part à chaque fois dans l'ampleur du travail (par exemple demi-poste ou poste entier) ou d'autres critères conformes au poste (par exemple champ des tâches, qualification, responsabilité, portée/efficacité d'un poste, etc). Sur ce point de nombreuses écoles en arrivent à l'évaluation que les critères des divers domaines spécialisés se ressemblent beaucoup et évaluent pour cette raison les grandes prestations des enseignants toutes identiques.

leur moyen, les parents veillent en outre à ce que les enfants, dont les parents ne disposent que de faibles moyens financiers, peuvent fréquenter l'école. Avec cela le marché des places scolaire se voit pas mal interrompu parce qu'ici, pour le moins, aucun prix du marché ne peut se former qui déciderait sinon de l'acceptation d'un enfant à l'école.

### **Une participation conventionnée au revenu qui oblige permet de poser de libres motifs de travail**

Lorsqu'au moyen de la convention des postes de travail et des tarifs de revenu, les êtres humains eux-mêmes ou selon le cas leur travail personnel, ne sont ni évalués ni comparés, une conséquence importante en résulte : étant donné que la participation au travail et au revenu est posée comme des *grandeurs fixées qui obligent*, cela garantit que l'activité du travail peut se dérouler en étant libre *en conséquence* d'attractions ou de sanctions, d'offres et de demandes économiques, etc. Ici la libération de la vie spirituelle vis-à-vis des forces économiques devient concrète pour tout enseignant et une vie spirituelle réellement libre peut se développer. Car il n'y a pas d'attraction financière au sein d'un poste de travail qui ait plus ou moins à faire avec cela si les postes de travail sont rattachés d'avance à des grandeurs fixées de revenu. Chacun peut dès lors se concentrer sur ses tâches pédagogiques sans se laisser guider par des avantages personnels, qui pourraient être mis en perspective, par exemple, au moyen d'une participations au gain. Tandis que des revenus deviennent des « points fixés » auxquels on peut se fier dans les écoles Waldorf, des intérêts dans un avantage économique — lesquels peuvent toujours exister naturellement aussi chez des pédagogues — n'ont plus de conséquences déterminantes.<sup>23</sup> À la place du « travail comme gagne-pain personnel », les motifs de travail peuvent être dirigés sur les élèves et le travail collégial.<sup>24</sup> Chacun travaille donc pour des nécessités sociales qui résultent au sein d'une l'école.<sup>25</sup>

C'est le second aspect de la « séparation du travail et du revenu » : le revenu n'a *aucune influence immédiate* sur les motivations du travail, ou selon le cas l'activité du travail et inversement. Entre le travail concret et le revenu escompté se trouve un contrat de revenu convenu par tous les collègues égaux en droit.<sup>26</sup> Indirectement, activité de travail et revenu sont naturellement rattachés, dans la mesure où cette activité doit satisfaire aux exigences de chaque poste de travail.<sup>27</sup>

Le contre-modèle à ces participations de revenu équitablement convenues c'est le *paiement d'un dividende dépendant d'une recette des gains ou salaires*. Le propriétaire s'approprie immédiatement la recette du marché, indépendamment de la manière dont ce gain est réalisé et sans inclusion du tout du contexte social. Pour les employés le  *salaire aux pièces ou salaire à forfait*  est une variante de cette appropriation immédiate de la recette « personnelle ». Une troisième forme d'auto-appropriation sont les exigences maximales de salaire de la part

---

<sup>23</sup> À l'enseignant(e) isolé(e) ne resterait plus que la possibilité de rechercher un autre poste de travail, au cas où ses intérêts économiques vont au-delà du niveau de revenu de chaque école Waldorf. Jusqu'à ce point une libération complète de la motivation de travail des attractions financières ou selon le cas des travaux gagne-pain pour soi n'est pas possible ou bien aussi n'est pas nécessaire (voir la note 24). Voir Hans Kühn : *Dreigliederungszeit — Rudolf Steiners Kampf für die Gesellschaftsordnung der Zukunft (Le temps de la Dreigliederung — Le combat de Rudolf Steiner pour l'ordre sociétal du futur* — pp.304 et suiv. — Édité par la section des sciences sociales au Goetheanum — Philosophisch-Anthroposophischer Verlag Goetheanum Dornach Schweiz — ISBN 3 7235 0201 6. [Bien entendu non-traduit en français parce que « pas compris », *ndt*]

<sup>24</sup> Le motif de travailler pour le gagne pain personnel peut certes être suivi par tout un chacun et n'est assurément pas complètement disparu, mais pour l'école, il perd son effet destructeur car il ne peut pas s'imposer dans une telle structure. Par surcroît, une telle structure permet, par le truchement d'une expérience quotidiennement vécue des nécessités sociales lors du travail, que d'autres motivations puissent être mises à la place de la motivation du travail « gagne-pain » personnel.

<sup>25</sup> Voir GA 23, préface, 20<sup>ème</sup> paragraphe : « ... ce (qu'un être humain dans la vie économique) est censé produire, il veut en juger à partir de son discernement dans les circonstances de la vie du tout ». Et GA 340, p.48 : « ... travailler pour autrui signifie travailler à partir de la nécessité sociale.»

[Lorsqu'en raison de cette vérité encore si peu consciente pour le très jeune homme que j'étais à l'époque, il s'est agi de m'orienter personnellement et consciemment vers des professions du **service public**, il était alors néanmoins parfaitement clair pour moi que jamais, ô grand jamais, je ne remplirais les poches d'un quelconque patron dans une économie de marché orientée sur le gain maximum dans un temps minimum !*Ndt*]

<sup>26</sup> Ici devient évident dans quelle mesure la séparation entre travail et revenu est comparable à la solde du fonctionnaire. Il est vrai que la bureaucratie étatique hiérarchique opprime de ses avantages étriés la libre formation de motivation du collaborateur et réduit de nouveau à néant l'action libératoire de ce règlement. Voir entre autre GA 185a, 8<sup>ème</sup> conférence, Dornach 1963, p.214.

<sup>27</sup> Celui qui ne peut pas remplir correctement les exigences de son poste de travail devra en recevoir un autre. Dans cette mesure ces accords de revenu se distinguent fondamentalement des salaires garantis de fonctionnaire et leurs pensions. Voir GA 185a, p.139.

des ouvriers qui semblent justifiées par les augmentations de gain des propriétaires ou du progrès de la productivité, mais que d'autres ouvriers, en tant que clients cette fois, doivent en définitive payer, sans y être inclus. Toutes ces trois formes d'appropriation suggèrent que les propriétaires, ou selon le cas les employés, fussent responsables à eux-seuls des plus-values respectives et traitent donc gain et revenu comme s'ils résultaient rien que de leur propre travail, comme si travail et revenu étaient donc en conséquence dans une dépendance directement mutuelle. Or ceci est cependant *impossible* dans la répartition/division sociétale du travail. Conséquemment, non seulement ces processus d'appropriation enflamment l'égoïsme et le travail à la maximalisation du profit, mais engendrent encore de fausses représentations sur les contextes de travail effectifs et réels dans la société. Or c'est exactement contre ceci que se tourne Steiner avec l'indication que dans la division/répartition du travail, travail et revenu sont deux choses séparées l'une de l'autre. Au moyen de participations au travail et au revenu, convenues à égalité des droits, cette exigence est tout d'abord satisfaite sur le plan de la gestion d'entreprise individuelle.

### **Des conventions de travail et de revenu comme un pas effectué en direction de la *Dreigliederung* de l'organisme social.**

Dans la forme indiquée des conventions de revenu s'imposent d'une manière correcte les trois forces fondamentales du social, à savoir les trois vies : juridique, spirituelle et économique (= *Dreigliederung* de l'organisme social), parce qu'elles se trouvent coordonnées conformément à leur essence et qualité spirituelles : la convention *juridique* du revenu agit de *manière générique*. Elle met en avant quel montant d'argent est rattaché d'avance à chacun des postes de travail. L'évaluation *économique* par les processus du marché est *éliminée* et donc dans cette mesure, elle est ici subordonnée. Ni le marché entre écoles et élèves et ni le marché du travail entre forces d'enseignement et écoles ne sont censés déterminer les hauteurs et le partage des revenus, mais au contraire, la structure sociale des forces d'enseignement et des parents travaillant de concert et déterminant les dépenses nécessaires, qui doivent être réunies par les parents ou/et l'état, pour les enseignantes et enseignants qui travaillent.<sup>28</sup> Les motifs *spirituels* du travail et l'aptitude individuelle ne se trouvent pas à disposition avec cette convention. De ce fait la vie de l'esprit peut se déployer *librement* dans l'école par chaque collaborateur et s'adapter au contexte du travail.

Dans cette mesure des écoles Waldorf qui prennent en compte cette structure dans leur partage du travail et du revenu, suivent déjà la loi sociale fondamentale ainsi que les règles fondamentales de la *Dreigliederung* sociale dans ses domaines et rendent justice à ce qu'on appelle la « séparation du travail et du revenu » sur le plan de la *gestion individuelle d'entreprise*, quand bien même elles ne se sont pas encore rendu compte consciemment de cela peut-être encore jusqu'à présent.<sup>29</sup>

Il est vrai que dans le détail, toute une série de problèmes surgissent avec la transposition d'un tel ordonnancement du travail et du revenu. À l'appui du document des *Richtlinienpapier zur Einschätzung von Deputaten* [document des directives d'évaluation des prestations d'enseignement, ici *ndt*] de l'école Waldorf de Kassel, on va esquisser, à titre d'exemple, la manière dont on peut procéder avec de telles questions. D'avance, il devrait être évident que cette structure n'est qu'*une* possibilité parmi d'autres de gérer en commun le travail et le revenu. Il est vrai que c'est une possibilité qui a été conservée foncièrement jusqu'à présent dans la pratique.

### **La répartition des tâches et les participations au revenu à la Libre École Waldorf de Kassel (LEW-Kassel) comme exemple de séparation singulière entre travail et revenu**

La LEW-Kassel est une école avec un parcours scolaire double (?) avec environ 802 élèves et un collège de professeurs de quelques 70 enseignants, dont nombre d'entre eux ont un contrat de prestation « à temps » partiel. L'ensemble de la masse de travail correspond à quelques 50 prestations à volume plein.

L'ordonnancement du traitement s'oriente sur des appointements de base conventionnés sur un volume de travail (prestation à volume plein ou partiel) et avec propositions supplémentaires de volume de travail en besoins familiaux. L'ordonnancement du traitement est déterminé par le comité d'école constitué des parents et enseignants, discuté auparavant avec la direction de l'école et, si besoin, thématiquement aussi à l'intérieur du collège des enseignants.

---

<sup>28</sup> Voir **GA 185a**, p.214 : « Tout travail dans la société doit être tel que le rapport du travail revient à la société et le moyen d'existence non pas au rapport du travail, mais doit être procuré au contraire par la structure sociale. »

<sup>29</sup> Il est vrai qu'avec cela la loi sociale fondamentale n'est pas encore accomplie dans son contexte sociétal d'ensemble. Car aujourd'hui, le partage sociétal des emplois et les grandeurs de revenu *entre* les institutions sont pour l'essentiel abandonnés au « marché » et ne sont pas conventionnés de manière supra-entrepreneuriale, par exemple, entre des écoles.

Le processus du partage du travail est structuré à partir du « document des directives d'évaluation des prestations ». Les règles et procédures y sont décrites sur la manière dont les exigences de travail de l'école, se modifiant chaque année, se répartissent entre les collègues qui pour la plupart ont des prestations stables. Il s'agit en conséquence de règles de partage obligantes qui ont déjà été convenues ensemble dans le collège et qui sont transparentes pour tous les collègues enseignants. Elles facilitent considérablement le processus de répartition pour la délégation compétente de prestation et font exception des exigences que veulent subsidiairement faire valoir et s'attribuer eux-mêmes des collègues particuliers. En outre ces règles permettent de suivre consciemment les processus complexes de répartition entre les collègues et à les configurer dans chacun des domaines de ceux-ci.

Avant l'introduction de ce document des directives de répartition en 2002, l'école avait fréquemment rencontré le problème d'adapter aux prestations des enseignants la répartition des cours d'enseignement. Les prestations à volume partiel étaient en général mesurées simplement selon le nombre des heures de cours dispensées. Cela pouvait mener à des variations annuelles dans l'ampleur du travail et du revenu et donc en correspondance à des incertitudes chez les collègues concernés. En même temps la prise en charge d'une activité d'administration plus volumineuse n'était fréquemment que médiocrement comptée et n'était pas perçue par les enseignants intervenant en prestation de volume partiel. Il en résulta des charges de travail très différentes à l'intérieur du collège. Les enseignants se comparaient de plus en plus entre eux et devinrent de moins en moins disposés à délivrer un plus grand nombre d'heures que d'autres, tout en ayant le même revenu et à traiter le surplus d'activité administrative. À la suite de cela du travail restait donc en souffrance, le nombre d'heures par prestation s'effondra et la situation financière devint peu à peu précaire. La cohésion au sein du collège s'érodait de plus en plus. Cette évolution était due à la circonstance qu'il n'y avait pas de règles de répartition clairement différenciées et que finalement, chaque collègue pouvait les influencer en vivant de sa propre consommation d'heures par laquelle il accomplissait sa prestation. La représentation que tout un chacun reçoit une prestation convenue et travaille ensuite comme il le peut s'avéra justement donc de plus en plus inexécutable. Un changement de la structure de répartition de travail devint inévitable. Le collège résolut donc de mettre au point une telle structure et le résultat en fut ce « document au sujet de l'estimation des prestations ».

Une caractéristique essentielle du document des directives c'est la coordination des unités de prestation (UP) sur des contingents temporels comme échelle d'appréciation pour la comparaison des activités variables. Ainsi une UP, dotée d'un délai de contingentement de 70 heures fut coordonnée à l'intérieur d'une année scolaire. Une prestation éducative complète compte 25 de ces UP dans l'année scolaire. La prestation fut contractuellement fixée et oblige le collège à s'exhorter mutuellement en vue d'effectuer le travail dans cette ampleur. À cette occasion, presque tous les travaux qui incombent régulièrement furent comptabilisés dans l'UP au moyen d'une procédure transparente et calculable (heures de cours en présence effective, temps de préparation, corrections, examens, activités administratives, suppléances, responsabilités de classe, conférences et charges d'accompagnement spécifiques, etc.). Dans le document des directives de prestation, il est vrai qu'il n'y a guère de particularités de nature spécifiques pour la distribution des UP en cours, mais à cause de cela, des grandeurs diverses de groupes d'élèves et des exigences de correction et de contrôle des connaissances sont prises en compte. En outre, il existe des UP supplémentaires afin d'assurer l'accueil et la mise en train de nouveaux collègues et pour décharger des collègues plus âgés.

Lors de la mesure des tâches en UP de contingence temporelle, il n'est néanmoins pas décisif de savoir si le temps utilisé effectivement englobe réellement le temps nécessairement prévu. La mesure est beaucoup plus un contingentement temporel ressenti comme convenable pour les prestataires compétents. Cependant avec la capacité correspondante, le temps effectivement employé ne devrait pas trop s'écarter de celui qui a été coordonné à l'accomplissement de cette tâche. S'il devait se produire des écarts plus importants que ceux prévus, une révision du calcul peut être proposée par la délégation compétente [pour cette spécialisation d'enseignement, *ndt*].

Le repère des 25 UP pour une prestation annuelle complète peut nonobstant souvent ne pas être très exactement atteint. C'est pourquoi une procédure détaillée fut développée sur la manière dont il est souhaitable de procéder en cas de digressions importantes. Des UP en excédent peuvent être comptées, épargnées ou offertes. On fait usage de toutes ces variantes.



Bien entendu le document des directives peut être ressenti comme un décompte à l'instar de « comptes d'apothicaire ». D'un plus grand poids encore est l'impression que les UP conduisent, à l'instar des unités monétaires, finalement à l'instar d'un paiement du travail et qu'on traite donc l'enseignement comme une marchandise. Cela étant, la difficulté repose dans le fait qu'on ne peut pas se débarrasser de cette impression lorsque des participants s'identifient tellement à leur travail qu'ils ne peuvent même plus distinguer leur poste de travail de leur personne. Car ici, totalement dans l'esprit de la loi sociale fondamentale, ce n'est que le poste de travail concerné qui est évalué et non pas l'être humain qui en occupe la charge, ni non plus sa prestation en tant que telle, pas plus que le temps de travail effectif dont il a besoin. Plus d'un collègue se sentirent donc tenus en lisière par ces directives. Ils voulurent en outre avoir la liberté de décider tout seuls en certains endroits afin de savoir dans quelle ampleur ils sont actifs pour l'école, à côté de l'enseignement proprement dit – bien entendu indépendamment de la prestation convenue et du revenu !

D'autres difficultés s'ensuivent lorsqu'à un collègue le temps mesuré ne suffit plus et qu'il ne peut finalement pas accomplir toute l'ampleur de la prestation convenue. Dans des cas singuliers, on doit dès lors tenter de trouver une solution au moyen d'une délégation compétente (par exemple une réduction de prestation). Mais si de tels cas devaient s'accumuler, alors le collège devrait intervenir et en adapter le document de directives lui-même en correspondance. Un seul cas de ce genre s'est produit jusqu'à présent.

Pour finir, les UP correspondent à des *ressources de temps* comptabilisables que les collègues s'accordent mutuellement pour leur travail respectif. De cette manière, ils furent capables de réduire nettement, ou selon le cas de compenser dès leur introduction, les inégalités et oscillations extrêmes lors de la répartition des tâches entre les collègues.<sup>30</sup>

Dans les conférences plénières de tous les collègues, on évoque la question de savoir si l'application du document des directives rend justice dans l'ensemble aux requêtes des tâches de travail et à la sollicitation des collègues. Le cas échéant des règles de procédure ou d'estimation isolées sont modifiées lorsqu'elles sont concrètement fondées et que le collège les tient pour correctes.

Naturellement chez certains collègues particuliers une insatisfaction surgit toujours au sujet des estimations et répartitions concrètes qui s'ensuivent sur la base du document des directives. Néanmoins les critères et règles de procédure transparentes, ainsi que la possibilité de provoquer une modification le cas échéant dans le collège – ce à quoi se rajoute aussi une large acceptation au sein du collège sur ce point – ont fait de sorte que, au fur et à mesure que le temps passait, l'école put dans son ensemble se retrouver dans une meilleure situation économique, ce qui devint clair pour de nombreux collègues<sup>31</sup> et la cohésion du collège fut soutenue par cette répartition du travail ressentie comme plus équitable.

#### **Niveau de revenu inférieur et situations financières précaires —**

#### **une raison suffisante pour envisager plus de collaboration économique entre des écoles Waldorf**

Des conventions de travail et celles de revenus à l'intérieur des écoles Waldorf furent pensées jusqu'à présent comme relevant de la gestion individuelle d'entreprise. Dans cette mesure, elles sont dépendantes de la manière dont les recettes économiques de l'école échoient à chaque fois individuellement pour elles à savoir qu'elles ne peuvent rien changer aux conditions de l'économie de marché et politiques du sous-financement chronique de nombreuses écoles Waldorf<sup>32</sup>, sauf d'aider en tout cas à réduire leurs dépenses. À la suite de cela de nombreux ordonnancements de revenu subissent l'empreinte de la situation actuelle des caisses. À chaque fois selon que dans le budget annuel on se trouve face à un plus grand excédent ou un plus grand déficit, on réagit par des indemnités spéciales (bonus) ou des résiliations de contrats à cause de revenus stagnants.

Il devrait être évident que ces manières de procéder purement économiques – surmontement du mercantilisme du travail et libération du motif de travail des variations intempestives du marché – remettent en question les objectifs originels. Le niveau de revenu devient dépendant de l'offre et de la demande en places scolaires. Si ces processus du marché opèrent immédiatement sur les revenus, l'activité

<sup>30</sup> Dans la mesure où les charges de travail des domaines spécialisés respectifs sont nonobstant différentes, cette répartition inégale demeure persistante jusqu'à présent.

<sup>31</sup> Au moyen de cette répartition plus proportionnée du travail parmi les collègues, les dépenses en personnel dans leur ensemble purent être nettement réduites dans leur ensemble.

<sup>32</sup> Voir dans le paragraphe « l'exigence de la séparation du travail et du revenu » et la « loi sociale fondamentale » dans le contexte de l'économie de marché existante ».

du travail est évaluée aussi par le marché. Les motifs du travail sont détournés de leur véritables tâches, à savoir la pédagogie, par la contrainte de devoir produire des recettes plus importantes.<sup>33</sup> Cela contribue à accueillir des élèves indépendamment des possibilités pédagogiques ou à les refuser, le cas échéant, sur la base d'une dépense relevée. Ainsi non seulement les élèves sont considérés sous le point de vue du caractère utilisable du marché, mais les enseignants aussi. Ces évaluations du marché ne peuvent néanmoins pas rendre justice au travail des enseignants. Lorsque, par exemple, des parents fortunés envoient leurs enfants à l'école Waldorf, il n'est pas évident de savoir si *rien que pour cette raison*, un endroit de travail pédagogique dût être soudainement mieux payé et estimé.<sup>34</sup> Or, c'est exactement ce cas-là qui se présente en vérité dans maintes écoles Waldorf et qui engendre une chute financière parmi les écoles elles-mêmes. Il y a des écoles Waldorf bien situées et financièrement dotées de manière précaire, dont le domaine d'entrée en parents fortunés, mais aussi en autres conditions financières opérantes, est très différent.<sup>35</sup> Si leurs niveaux de revenu étaient comparés, les différences de revenu deviendraient notoires qui n'ont rien à faire avec leurs forces d'enseignement et leurs tâches.<sup>36</sup>

Si les écoles Waldorf sont à présent dans une détresse économique, à cause d'inscriptions plus faibles d'élèves, elles se trouvent seules, il ne leur reste rien d'autre que des mesures d'assainissement économique aux dépens du collège et des enfants, ou selon le cas des jeunes. Dans le pire cas, on peut en arriver à l'insolvabilité, ou selon le cas la fermeture. Cela est arrivé entre temps à l'école Waldorf établie depuis de nombreuses années à Rensburg, en association aux destins difficiles et involontaires qui en ont résulté. Il se peut que d'autres écoles se trouvent sur le point d'accomplir peut-être ce pas. Mais doit-il en être ainsi ?

De tels événements ne font que démontrer que la gestion individuelle d'entreprise des écoles n'est pas suffisante à elle seule. Quand bien même des difficultés économiques sont partiellement de leur faute, élèves, parents et collège doivent-ils cependant rester abandonnés à cette situation ? À côté du contexte idéellement exigé, il y a aussi le contexte social de la vie économique qui a été décrit par la loi sociale principale de sorte qu'au moyen de la branche supra-ordonnée, à savoir, ici la branche des écoles Waldorf, elles sont soutenues, assainies dans leurs situation financière ou développées. Pour cela il faudrait donc une réunion des écoles Waldorf au sein d'une corporation économique commune.<sup>37</sup> Dans la mesure où ce pas n'arrive pas, on doit constater sans s'emballer que les écoles Waldorf s'abandonnent mutuellement aux forces du marché et à l'arbitraire de la politique, alors qu'à cause des conséquences d'erreurs de gestion économique des écoles isolées, les élèves et parents concernés doivent les vivre en premier lieu.

Veut-on encore empêcher que des écoles Waldorf tombent dans une détresse existentielle ou bien que des niveaux de revenu justifiés sont de manière permanente remis en cause dans une école par les oscillations régionales du marché ou des préjudices structurels (par exemple dotation étatique plus faibles), une issue s'offre dans une collaboration durable inter-entrepreneuriale des écoles Waldorf. Une collaboration économique pourrait ainsi débiter de sorte que, par exemple, les chargés d'affaires des écoles Waldorf publient et portent à leur connaissance mutuelle leurs chiffres comptables (dépenses, recettes, revenus, prestations, etc...) et échangent là-dessus. Les écoles verraient ainsi dans quelle ampleur les conditions régionales respectives (par exemple niveau des revenus, des parents, dotations supplémentaires de l'état) ou bien aussi des faiblesses et forces internes à l'école, déterminent des situations économiques. Et elles pourraient remarquer, au moyen du *benchmarking* coopératif [quelque chose comme des « prix de base de référence », sous toute réserve, *ndt*], avec de nombreuses informations et expériences elles pourraient s'entraider mutuellement en vue d'une amélioration d'une sage économie dans chaque école.

---

<sup>33</sup> Ce serait un malentendu de vouloir en conclure ici que les enseignants ne dussent principalement point faire attention à l'effectivité et à l'efficacité dans leur pédagogie.

<sup>34</sup> Si l'on suivait conséquemment cette piste, des enseignants qui accueillent un plus grand nombre d'élèves dans leur classe devraient recevoir un revenu plus élevé et inversement. Pour comparaison : durant le temps où il fut actif dans l'école de formation des ouvriers, de plus en plus d'auditeurs vinrent écouter Rudolf Steiner. Mais il refusa la proposition de relever ses honoraires en fonction de ce nombre accru d'auditeurs. Sa contre-proposition fut : si les moyens le permettaient les honoraires pour tous les professeurs dussent se voir relevés de manière égale. Voir : Johanna Mücke & Alwin A. Rudolf : *Souvenirs au sujet de Rudolf Steiner et de son activité à l'école de formation des ouvriers de Berlin 1899-1904* 2. Documents, recherches mémoires études de texte EAR, 1983.

<sup>35</sup> D'autres différences lors de l'acceptation surgissent à partir des dotations supplémentaires de chaque *Land*, *sponsors* à l'arrière-plan ou situations concurrentielles avec d'autres écoles alternatives.

<sup>36</sup> Naturellement on devrait y prendre en compte les différents niveaux de prix entre régions urbaines et rurales.

<sup>37</sup> **GA 330**, Dornach 1983, p.287. On y trouve le renvoi lapidaire au fait qu'enseigner et éduquer sont des activités qui constituent une « communauté coopérative » au sein de l'organisme économique.

Au-delà de tout cela elles pourraient échanger sur la manière dont les revenus respectifs aux divers écoles Waldorf peuvent être comparés sensément avec des grandeurs de revenus d'autres branches en particuliers les salaires dans les écoles publiques.<sup>38</sup> Car tout revenu et tout poste de travail se trouve toujours, au travers de la répartition/division du travail, dans une relation de valeur à tous les autres postes de travail à l'extérieur de l'école.<sup>39</sup> C'est seulement de ce fait qu'un niveau de revenu respectif à une école peut être économiquement évalué. Que ceci soit indispensable cela devient clair à toute école Waldorf au plus tard au moment où elle ne trouve plus assez de forces d'enseignement appropriées qui veuillent y travailler au revenu conventionné. En outre, il y a dans de nombreux *Länder* de la République fédérale des règlements légaux qui prohibent un trop grand écart entre des appointements pour des forces d'enseignement dans les écoles portées en libre responsabilité, comparés aux traitements correspondant d'ordre étatique pour un enseignant.<sup>40</sup> Le pas suivant serait ensuite d'accorder entre eux les revenus et quotas de travail des écoles les unes avec les autres et le cas échéant, de les mettre au même niveau – en prenant foncièrement en compte des conditions régionales particulières, mais aussi avec l'objectif arriver progressivement à aligner les niveaux de revenu aux tarifs comparables des branches pour les enseignants.

En perspective, des écoles pourraient se garantir vis-à-vis de fonds d'assurance mutuels contre une insolvabilité et sur des fonds de compensation placés à disposition<sup>41</sup> en soutien aux écoles économiquement exposée à une faiblesse (par exemple dans la phase de création). En résultat, travail et revenu dans les écoles Waldorf feraient de moins en moins l'objet d'un « jeu de balle » des marchés et un réseau social serait de plus en plus mis en place qui relierait tous les enseignants les uns aux autres en créant un espace de liberté à la pédagogie Waldorf. Toutes les écoles Waldorf profiteraient dans cette mesure finalement d'un soutien mutuel. Le mouvement des écoles Waldorf pourrait ainsi croître de manière durable, ce par quoi les possibilités d'action économique dans leur ensemble s'élargiraient en retour.

Devant cet arrière-plan, il devrait devenir évident que des conventions sur le travail et le revenu dans les écoles Waldorf, dans l'esprit de la loi sociale fondamentale, élèvent leur efficacité d'autant plus que les écoles Waldorf œuvrent économiquement ensemble. Tout juste cent ans après leur fondation, dans l'année de leur première insolvabilité, elles pourraient aussi commencer à penser à leurs propres intérêts.

*Sozialimpulse* 1/2019.  
(Traduction Daniel Kmiciek)

**Wolfgang Rau** est né en 1968, il a fait des études de philosophie, d'histoire économiques et d'économie avec est titulaire d'un diplôme de formation d'état (*Magister*) ; participation aux semaines de l'université libre anthroposophique, étude au degré supérieur de formation des enseignants Waldorf à Mannheim, depuis enseignant supérieur à Cassel avec comme thèmes principaux la politique et l'économie, ancien membre de la direction de l'école.

---

<sup>38</sup> Combien cet aspect était important pour R. Steiner, c'est ce qu'étaye la citation suivante au sujet des conventions de revenu qui ont les mêmes droits : **GA 23**, 3<sup>ème</sup> chapitre, 52<sup>ème</sup> paragraphe : « ...c'est le remplacement des conditions de rémunération par la relation de partage contractuelle, en référence à ce qui est produit en commun par le directeur du travail et le travailleur *en étant envisagé en association avec l'institution d'ensemble de l'organisme social* » (mis en exergue en italique par R. Steiner).

<sup>39</sup> Cette connexion apporte avec elle le fait que les enseignants Waldorf comparent leur revenu avec divers autres postes de travail et peuvent aussi faire valoir ceci.

<sup>40</sup> Voir par exemple la loi scolaire de la Hesse dans sa formulation du 30.06.2017 ; §174 (2) : « La position économique et juridique des forces d'enseignement dans une école de substitution n'est que suffisamment assurée, si... les traitements et compensations dans des exigences correspondantes derrière les traitements des forces d'enseignement des écoles publiques de même nature ne restent pas essentiellement à la traîne ... »

<sup>41</sup> De tels fonds de soutien et de compensation sont d'une part fondés par de nombreuses conditions variées vis-à-vis desquelles chaque école qui en a besoin n'a pas la responsabilité. D'autre part, ils sont aussi justifiés lorsque l'école concernée, à la suite d'une erreur de gestion, a elle-même amené sa détresse financière. Car sinon ce serait avant tout les élèves concernés qui auraient à en pâtir. Dans ce cas il y a une surveillance, proposée il est vrai avec le soutien sur la gestion ultérieure de l'école, par les fonds de soutien. Néanmoins de tels cas ne devrait pas survenir dans la mesure où, au travers de la collaboration d'œuvre générale entre les écoles de possibles erreurs sont au plus tôt découvertes et peuvent en correspondance être résolues plus tôt.