

# Voies Nouvelles dans l'autogestion des écoles Waldorf

Wolfgang Rau

**L**es écoles Waldorf sont organisées par les enseignants eux-mêmes. Elles correspondent à la motivation de nombreux êtres humains de façonner eux-mêmes leurs conditions de travail et de ne pas être déterminés de l'extérieur, par des intérêts extérieurs. À l'aspiration vers une auto-détermination de soi, est associée en même temps une tendance que Steiner caractérise comme des forces anti-sociales, qui menacent constamment d'entraver toute communauté de travail. Des processus et structures d'autodétermination doivent être aménagés pour cette raison de manière telle qu'elles redonnent aux forces antisociales une direction sociale et en appellent aux forces sociales de l'être humain. Le défi concret pour les écoles Waldorf a la teneur suivante : Quelles conditions et exigences se posent aux enseignants pour travailler ensemble de manière collaborative en s'aidant mutuellement ? Les voies nouvelles d'auto-gestion esquissées mènent au renforcement de l'efficacité pédagogique. Or pour obtenir cela, on ne peut guère en demander la permission à un état ou à un propriétaire ; chaque collègue d'enseignants peut donc commencer à s'y mettre à l'œuvre.

Celui qui considère des évolutions sociétales sur des laps de temps plus longs, peut remarquer une individualisation progressive des êtres humains, de même qu'une pression croissante vers l'autodétermination de soi. À côté de l'individualisation des conditions de la vie privée, de la vie personnelle de l'esprit, une signification particulière revient au désir d'avoir plus d'auto-détermination dans les conditions du travail, dans la vie spirituelle sociale, car ici c'est l'autodétermination d'autrui qui est exercée. Cette évolution tient compte d'une organisation où les personnes engagées coordonnent et déterminent exclusivement elles-mêmes leurs tâches

Les écoles Waldorf furent d'emblée conçues en corps sociaux auto-gérés, dans lesquels, de plus, on cultive une pédagogie qui veut rendre justice à l'élément individuel qui éclot chez tout être humain. Ainsi se trouvent-elles impliquées dans la tendance évolutive de l'individualisation et elles devraient donc être attractives pour ces professeurs-là, qui n'organisent pas seulement eux-mêmes leur vie privée, mais aussi leur vie professionnelle et veulent en plus être présents et œuvrer à satisfaire les besoins pédagogiques de chaque élève. Dans le même temps, les écoles Waldorf manquent de professeurs. Il est manifeste que leur auto-gestion agit encore d'une manière non attractive ; par surcroît la différence de revenu par rapport aux écoles régulières ne représente aucun avantage en leur faveur.

Une raison repose dans les difficultés de l'autogestion en écoles Waldorf qui naissent d'une part de la qualité de ce qui est ramené à soi (*Selbstbezogenheit* = égocentrisme) chez les participants. D'autre part, ceux-ci sont appelés à mettre en place des structures qui donnent un espace à cet égocentrisme et alourdissent avec cela le travail pédagogique. Des voies nouvelles dans l'autogestion peuvent mener à une collaboration entre les enseignants et faire naître des forces pédagogiques qui renforcent l'attractivité des écoles Waldorf.

## L'égo-centrisme comme degré d'évolution indispensable aux êtres humains et son effet à l'intérieur de l'autogestion.

Pour une prise en considération fondamentale des processus de l'auto-centrisme, il faut méditer deux forces essentielles de l'être humain dans les relations sociales. Dans la conférence sur les « *Pulsions sociales et antisociales chez l'être humain* » (Steiner 1963, pp.158 et suiv.), R. Steiner élucide à l'appui du « phénomène social archétype », la manière dont ces forces sont agissantes en chaque être humain : des pulsions sociales veillent en lui à ce qu'il puisse s'abandonner à autrui, à l'occasion de quoi la conscience qu'il a de lui-même s'évanouit. Avant que l'être humain se perde en autrui, des pulsions antisociales l'amènent pour cela à se délimiter intérieurement et à devenir éveillé à ce qu'il est en propre, à son égo. Une telle polarité agit dans toutes les relations sociales et domaines de la société, elle « domine notre vie » (Steiner 1963, p.163). Tout être humain est en situation d'entrer dans les vues d'autres êtres humains et de leurs intérêts et dans le même temps, il ressent constamment la tendance à mettre au premier plan ses intérêts et initiatives propres. Steiner replace cette force antisociale de l'égo-centrisme dans le vaste contexte de l'évolution de l'humanité :

*« Cela étant nous vivons à l'époque de l'âme de conscience où l'être humain doit se positionner sur lui-même. Or à quoi est-il alors renvoyé ? Il est renvoyé, ... à s'affirmer... Or la tâche de notre époque ne pourrait guère être atteinte par l'être humain précisément si les instincts antisociaux, par lesquels il se place au sommet de sa personnalité propre, devenaient de plus en plus puissants. **L'humanité n'a encore actuellement aucun pressentiment de combien les pulsions antisociales auront encore à puissamment se développer jusqu'à l'intérieur du troisième millénaire.** »* (Steiner 1963, p.164, soulignement en caractère gras de l'auteur.)

Avec cela Steiner pose le pronostic que la tendance évolutive vers l'individualisation ne s'épuisera guère avant longtemps, mais se renforcera au contraire. En se rattachant à cela, Steiner tire deux conclusions de cette évolution :

*« À notre époque, où l'être humain doit former des instincts antisociaux pour l'amour de soi, l'amour de son égo — lesquels se forment déjà, parce que l'être humain est assujéti justement à cette évolution, contre laquelle rien ne se laisse entreprendre — dans ces*

*circonstances quelque chose doit venir, que l'être humain puisse seulement opposer à présent à ces instincts antisociaux, à savoir une structure sociale, par laquelle cette tendance évolutive puisse être réfrénée. Intérieurement, les pulsions antisociales doivent agir, afin que l'être humain atteigne le sommet de son évolution ; extérieurement, dans la vie sociale, il faut qu'agisse la structure sociale pour que l'être humain ne perde pas l'être humain dans le contexte de la vie.* » ((Steiner 1963, p.164, soulignement en caractère gras de l'auteur.)

La tendance crée l'attitude de tout ramener à soi et d'affaiblir ainsi la relation de travail avec les collègues dans les écoles, se laisse rencontrer à divers endroits. Quelques exemples vont illustrer cela :

- Quelques parents d'élèves constatent que les contenus des cours de leurs enfants sont analogues, alors que ceux-ci sont dans des classes différentes. Mais ils n'en parlent pas. Ici ce sont des forces antisociales qui sont à l'œuvre à plus d'un point de vue : les parents redoutent la confrontation et les enseignants enseignent sans avoir de relation avec leurs autres collègues.
- Lors de la création de l'emploi du temps, les collègues ne sont engagés que dans les matières et la classe d'âge qui se trouvent dans leur contrat de travail. Le domaine d'intervention des collègues se trouve de ce fait durablement fixé. Des points de vue pour un déroulement pédagogique quotidien hygiénique sont remis à plus tard. En conséquence, ce qui domine ici c'est l'accomplissement des contrats de travail.
- Le réarrangement des heures de cours entre les matières ne se présente pas en général pour des raisons pédagogiques. Qu'un jour pourtant cela devienne un sujet parmi les enseignants, alors la tendance prédomine à souligner l'importance pédagogique de sa propre matière d'enseignement, ceci pour ne pas devoir céder des heures. Jusqu'à présent on a en vue, en premier lieu, sa propre matière et le respect du contrat de travail. Des heures de cours sont ainsi traitées à l'instar d'une propriété personnelle. La tendance domine d'arranger son propre domaine de travail et de le défendre contre tous changements venant de l'extérieur. Des innovations pédagogiques échouent souvent à cette attitude d'égo-centrisme.
- Diverses exigences relevant des matières, par exemple en ce qui concerne la préparation d'avant et d'après le cours, ne se laissent pas débattre en général — quand bien même chacun peut comprendre que des matières diverses entraînent des efforts différents. Si des avantages obtenus pour des domaines de matière déterminés, se voient remis en cause alors qu'ils résultaient de la tradition, de sorte que chaque heure d'enseignement fût de même valeur et dût être payée de la même façon, on en viendrait alors à une querelle massive entre les collègues. Des décharges de cours pour des délégations laborieuses ne se laissent souvent débattre que lorsqu'on ne trouve plus personne qui veuille bien se charger de ces tâches. Des problèmes de

répartition du travail qui thématisent justement le revenu personnel et la charge de travail personnel, sont déterminés par des forces anti-sociales — raison de plus lorsque les personnes impliquées ne veulent pas en convenir.

Il est intéressant dans de tels exemples, qui se laissent compléter de manière multiple, de voir comment des collègues se sont accommodés de ces opérations contestables. Habitude ou résignation sont d'autres variantes de l'égo-centrisme, quand bien même elles sont moins conscientes.

Intérêts personnels, confort, habitudes rigides, désintérêts, perceptions sélectives, préjugés et inclinations, ne pas vouloir entendre parler des autres ou selon le cas, éviter les conflits, sont par conséquent foncièrement usuels dans des écoles Waldorf auto-administrées, autant de forces antisociales avec lesquelles les enseignants ont à faire entre eux. Il faut constamment compter avec elles, parce qu'elles appartiennent à l'humain, quand bien même ceci est ressenti comme anti-sympathique. « *Eh bien, oui, antisocial, cela reçoit une connotation antipathique, voire on considère cela comme quelque chose de mal. Parfaitement, seulement on ne peut guère s'en soucier beaucoup, quant à savoir si c'est à observer comme quelque chose de mal ou pas, car de fait c'est quelque chose de nécessaire à notre époque — en effet, que cela soit mal ou bien — cela est en rapport avec les tendances évolutives indispensables à l'être humain. Et si quelqu'un se présente et affirme que les instincts antisociaux sont à combattre, alors c'est là d'une bêtise totalement ordinaire, car ces forces ne peuvent guère être combattues. Selon toute la tendance évolutive de l'humanité, ces instincts antisociaux doivent affecter directement l'intériorité humaine.* » (Steiner, 1963, p.165)

Si nous suivons les déclarations de Rudolf Steiner, nous pouvons compter sur le fait que ces forces antisociales ne diminueront pas, bien au contraire elles augmenteront. Or lorsqu'elles ne sont pas suffisamment prises au sérieux, ces forces mènent à un affaiblissement constant du travail mené en collaboration, jusqu'à ce que celui-ci se maintienne plus par nécessité commune de devoir cibler un revenu, plutôt que par un objectif commun et un intérêt mutuel. Cela se révèle, par exemple, au nombre relativement grand des « enseignants Waldorf » qui ne voudraient rien avoir à faire avec la pédagogie Waldorf et son anthropologie, ou bien encore à la forte fluctuation des enseignants dans maintes écoles.

Tout cela ne contredit pas le fait que des enseignants se disent avec conviction qu'ils sont présents pour les élèves, qu'ils s'efforcent toujours sincèrement et ne veulent que le meilleur pour ces derniers, ce qui se laisserait démontrer à de nombreux autres exemples. Ils ne font ainsi que prouver qu'il y a aussi des forces antisociales en tout être humain. Ces aspects peuvent entraîner cependant à ne pas voir les forces antisociales, c'est pourquoi ils ne seront pas mis particulièrement en exergue ici.

## L'idéal de la pédagogie Waldorf en tant que contreponds à l'égo-centrisme

On sait que les enseignants Waldorf veulent développer les facultés des élèves d'une manière qui tienne compte de leurs conditions de développement en les différenciant à chaque âge de la vie. Le collège des professeurs forme un corps commun pour la réalisation de cet idéal, c'est l'école Waldorf en tant que corps social (*Korporation*<sup>1</sup>). Dans cette mesure tout le travail et toute l'organisation dans le corps social sont orientés vers cet idéal, si les impulsions individuelles des professeurs sont conduites dans la direction sociale, en étant présentes *ensemble* pour le développement des enfants. Et cela se produit aussi jusqu'à une certaine mesure, sinon il n'y aurait pas du tout d'école Waldorf.

Mais comment s'y ajuste l'action égo-centrique des enseignants ? Il est manifeste que l'idéal commun ne peut pas agir dans une mesure suffisante dans les processus scolaires. C'est visible lorsque les collègues ne se sont que peu préoccupés de cet idéal dans leur formation pédagogique. Mais ceux qui l'ont fait, peuvent aussi remarquer que dans le détail du quotidien pédagogique, sous la même appellation de « pédagogie Waldorf », ils comprennent des choses vraiment différentes, voire par moments contraires — s'ils ont principalement un échange entre eux à ce sujet. Une considération pédagogique de l'idéal, qui aille au plus profond des choses, qui prenne concrètement en compte la pratique d'enseignement des collègues, à tout juste lieu, d'autant plus qu'il existe peu de temps pour ce faire. Dans maintes écoles, il se peut qu'on travaille les textes de Steiner ou que des enseignants isolés fassent référence de leur compréhension de la pédagogie Waldorf au sein du collège. Quant à la façon dont ceci se comporte vis-à-vis des diverses manières d'enseigner et de voir des collègues, elles y est assez peu éclairée, les considérations restant le plus souvent générales.

Beaucoup d'enseignants se replient sur le point de vue qu'en définitive chacun est responsable de sa manière d'enseigner, rien que pour sa matière. Une responsabilité propre est ainsi comprise de sorte que chacun dût se soucier de lui-même. Or avec cela, se voit remis fondamentalement en cause une base essentielle de l'auto-administration et du travail en collaboration, qui veille à ce qu'aucun organe de contrôle ne soit nécessaire de l'extérieur et la responsabilité commune pour les élèves passe dès lors à l'arrière-plan.

Rudolf Steiner souligne le *travail en commun des fondements pédagogiques* dès le début comme une *condition pour une véritable responsabilité personnelle des enseignants* pour l'école dans son entier : « *Chacun doit engager sa pleine personnalité d'emblée.*

1 J'évite ici le terme « corporation » en français, car il renvoie à celles artisanales, d'avant la Révolution française et à la suppression de leurs prérogatives par cette dernière. L'accent étant mis ici, directement par Rudolf Steiner, lors de la formulation des principes formateur de la pédagogie Waldorf et de la *Dreigliederung* de l'organisme social, sur le « corps social » de l'école Waldorf en tant qu'organisme social vivant. Ndt

*C'est la raison pour laquelle nous n'aménagerons pas l'école pour la diriger, mais pour l'administrer et la gérer de manière républicaine. Dans une réelle république d'enseignants, nous n'aurons pas derrière nous les oreillers, à savoir les prescriptions qui viennent du rectorat, il nous faut au contraire nous charger (porter consciemment en nous) ce qui nous donne la pleine responsabilité de ce que nous avons à faire... Un ersatz de direction rectorale pourra ainsi être créé, du fait que nous aménageons ce cours préparatoire et que nous acceptons de travailler à ce qui fait de l'école une unité... » (Steiner 2015, p.18, soulignement en caractère gras de l'auteur.)*

L'alternative voudrait signifier imposer hiérarchiquement d'en haut une norme-Waldorf. Ceci ne convient néanmoins pas aux conditions et circonstances autodéterminées d'un travail — ni non plus à la mission des écoles.

## La nécessité d'une autogestion effective des écoles

*« L'essence de l'éducation et de la formation ... doit être placée dans la conduite et la gestion de ceux qui éduquent et enseignent. Rien ne doit venir y introduire son grain de sel ou bien sa gouvernance, de ce qui est actif dans l'état ou dans l'économie... Personne n'y donne de prescriptions qui ne se trouvent pas elles-mêmes vivantes déjà directement dans l'enseignement et l'éducation. Aucun Parlement, aucune personnalité — laquelle a peut-être un jour enseigné déjà, mais ne le fait plus — ne peuvent y avoir droit au chapitre. Ce qui est immédiatement et totalement expérimenté, cela se laisse aussi agir<sup>2</sup> dans l'administration. Il est conforme à la nature qu'au sein d'une telle institution, le pragmatisme et l'aptitude de celui qui connaît bien son métier agissent le plus possible. » (Steiner 1976, pp.9 et suiv.)*

Avec ces paroles, R. Steiner fonde brièvement la raison pour laquelle toute école doit être gérée par ceux-là mêmes qui en font partie. Règlement et organisation servent la pédagogie et se trouvent en étroite interaction avec celle-ci. Si les élèves ont, par exemple, un long chemin à parcourir pour y venir, il doit être possible à l'école d'en tenir compte et d'aménager le début la fin des cours en fonction de cette contrainte.<sup>3</sup> La grandeur de la classe, les matières, les méthodes d'enseignement, les contenus enseignés, les emplois du temps, etc., s'orientent d'après ce que les enseignants jugent à propos comme nécessaire et sensé pour leurs élèves sur place. Au fondement de cela se trouve le discernement que des prescriptions d'actions pédagogiques générales ne peuvent pas être résolues réellement sur le lieu de l'école, comme le prouvent les contestations discutables autour des réformes scolaires étatiques. Il se laisse conclure de ceci que l'état doit se tenir en dehors de l'organisation des écoles. Il est vrai qu'avec cela, on n'explique guère encore comment fonc-

2 *Ein-fließen* : J'ai repris ici le sens que Goethe donne à ce verbe magnifique, dans sa phrase : « *die äußere (Natur) auf mich einfließen zu lassen : Laisser agir sur soi la nature extérieur.* » [Je dois avouer que cela était trop tentant ! ] Ndt

3 Voir la raison de cette « attention » émouvante de la part de Rudolf Steiner à l'égard des enfants qui vont à l'école (à pied à l'époque le plus souvent) dans le tome 1 de son *chemin de vie*, chez E.A.R., au haut de la page 41. Ndt

tionne l'autogestion à l'intérieur des écoles. On va entrer dans trois aspects important ici.

### Comment les collègues<sup>4</sup> prennent l'autogestion au sérieux

« Chaque enseignant ne dispose pour enseigner qu'autant de temps dont peut encore disposer un administrateur dans son domaine. Il apportera donc autant de soin à l'administration qu'il en apporte à l'éducation et à l'enseignement lui-même. » (Steiner 1976, p.9)

En conséquence, chaque enseignant a d'emblée deux professions d'égale valeur : enseigner et administrer. Dans leur étendue, ces deux activités se délimitent réciproquement. Steiner insiste pour que le temps d'administration dicte le maximum du temps d'enseignement. Pourtant quelle école procède de cette façon ? Les enseignements sont tout d'abord distribués et on regarde ensuite qui dispose encore de temps pour le travail de gestion. La question de savoir s'il reste suffisamment de temps pour cela disparaît à l'arrière plan. L'attitude largement répandue à la base de cela c'est qu'en premier lieu, on travaille d'abord comme un enseignant et non pas comme un gestionnaire. En conséquence, l'administration, ce n'est pas si important. L'enseignement passe toujours devant. On ne voit pas alors que le travail administratif n'appartient pas seulement élémentairement à l'école, mais il constitue aussi une part de l'activité pédagogique de l'enseignant. Si un enseignant opère pédagogiquement, en tant qu'être humain entier, alors il agit aussi justement sur les élèves, si l'enseignant peut bien administrer et si c'est important pour lui. Si ce n'est pas le cas, alors les conditions nécessaires ne sont pas créées, c'est-à-dire celle de donner suffisamment de temps pour mener effectivement à bout le travail administratif. Trop peu d'argent est dépensé pour les tâches de l'autogestion, pour les délégations à chaque fois pour l'école dans son ensemble.

### Les enseignants sont-ils formés aux tâches de l'autogestion ?

Combien cette disparité entre enseignement et administration est largement répandue, cela se révèle aussi par le peu d'enseignants qui se forment activement pour les activités de la gestion et continuent de le faire. Dans les séminaires d'enseignements aussi, ce domaine se donne plutôt une existence en demi-jour, un phénomène qui est à peine remarqué à partir des raisons qui en sont données. Mais lorsque le temps et les facultés individuelles pour une auto-administration effective font défaut, des collègues se donnent bien du mal pour faire face aux difficultés qui entravent la pédagogie Waldorf. Que quelques exemples soient ici listés :

- Longues conférences, sans fin, sans résultats clairs ;
- Plans d'études non-hygiéniques avec de nombreuses « résistances » pédagogiques pour les élèves et les professeurs ;

- Conflits qui ne sont pas vidés ou alors de manière insuffisante ;
- Méthodes pédagogiques opposées et revendications des enseignants ;
- Insatisfactions, qui ne sont pas exprimées, mais plombent l'atmosphère ;
- Défaut d'enseignements qui ne sont pas reconnus ou en partie seulement, mais sans pouvoir être retravaillés ;
- Insatisfactions derrière des annonces de départ d'élèves qui ne sont pas remarquées comme telles ;
- Surmenages et épuisements ne sont pas remarqués ou alors trop tard ;
- Parents et élèves participant trop peu à la vie de l'école et ils y sont tout aussi peu invités cependant ;
- Des élèves ne peuvent guère changer d'écoles, parce qu'à l'école Waldorf, ils ont appris trop peu.

Les collègues d'enseignants ont bien du mal à palier à ces insuffisances. Il y a plutôt un consensus silencieux sur le fait que l'on dût vivre ainsi. Mais avec une telle attitude, il demeure contestable de savoir comment des écoles Waldorf peuvent être améliorées pour devenir plus attractives.

### Comment les professeurs organisent-ils leur travail en commun ?

Quand bien même les collègues épargnent manifestement du temps et du travail pour les tâches d'auto-administration, les enseignants ont à assurer chacun une quantité de cours et de classes. Chacun peut avoir le sentiment d'être si occupé avec ses propres tâches, pour à bon droit devoir vraiment en décider lui-même, quand il estime le temps qu'il prend pour quelle exigence. C'est là la légitimation courante du combattant pédagogiquement isolé. Mais ensuite pourtant, non seulement le travail d'autogestion en délégation est tenu de manière restreinte mais encore aussi la collaboration collégiale qui concerne directement l'enseignement. Ce qu'on veut dire ici, ce sont par exemple les réunions de classes, et les rencontres des domaines de matières, les assistances réciproques aux cours de chacun et les commentaires qui en résultent, les échanges mutuels et ententes sur le contenu des cours, les méthodes et buts pédagogiques, les formations continues dans l'école, mais aussi le travail régulier avec les parents.

Étant donné que de telles tâches sont difficiles et ample-ment chronophages, presque tous les collègues en ont une compréhension mutuelle, même justement si cette collaboration demeure mince. Toujours est-il qu'ainsi des possibilités sont données de s'entretenir mutuellement et de renforcer une efficacité de la pédagogie en commun, laquelle est d'emblée et d'avance médiocrement maintenue. Si le manque de temps est devenue une structure de collègue conforme à l'habitude, la question individuelle de savoir si l'on est prêts au travail collaboratif intérieur commun, — lors duquel on s'abandonne à écouter les autres

<sup>4</sup> *Kollegien*, ici c'est un pluriel pour *Kollegium*, soit les collègues ou conseils des enseignants des écoles Waldorf. Ndt

et à devoir contrer en soi les forces de l'égo-centrisme — n'a dès lors même plus besoin seulement d'être posée.

Devant cet arrière-plan, il est intéressant de connaître quelles conditions temporelles, Rudolf Steiner considérait originellement, comme pleines de sens pour les cours des enseignants :

« 12 heures de travail, suffisent pour le professeur. C'est une journée de travail de huit heures avec la préparation. » (Steiner 1962, p.2).

Cette indication de temps se réfère à l'époque à une semaine de 6 jours ouvrés. Converties, ces indications correspondent à quelques 2,7 heures de cours (de 45 minutes) par jour ou encore 13,5 heures de cours pour une semaine de 5 jours ouvrés. Le poids que Steiner donnait aux activités à travailler devient ainsi évident, car six heures quotidiennes de préparation restaient encore à assumer, auxquelles on pouvait encore ajouter le temps du travail collégial mené en commun. (Quant à savoir si le temps y est aussi compris pour l'auto-gestion, cela ne ressort pas de l'endroit cité ici)

Aux écoles Waldorf, des enseignants assurent en partie jusqu'à 25 heures de cours par semaines (ou bien 5 heures par jour). Ils sont bien éloignés de l'indication donnée par Steiner. Naturellement ceci a aussi des raisons financières. Malgré cela il est problématique de savoir si ceci justifie de relever la prestation des cours dans une telle mesure et de restreindre considérablement ainsi le travail pédagogique collaboratif et avec cela aussi, l'efficacité du professeur Waldorf.

À côté du temps mesuré par le nombre élevé d'heures de cours il y a deux autres conditions structurelles qui encouragent l'habitude de ne se soucier en premier lieu uniquement de son enseignement et de ralentir la collaboration collégiale :

◆ **Les enseignants enseignent seuls leurs classes et leurs matières.** C'est-à-dire que personne d'autre, en dehors des professeurs, ne reçoit directement quelque chose de la mission centrale de l'école. Chacun est structurellement remis à lui-même. Cela veut dire, d'une part, que les enseignants ne connaissent pas les uns des autres, ce qu'ils enseignent et comment ils s'y prennent pour le faire. Cela signifie, d'autre part, qu'ils ne savent pas non plus comment eux-mêmes et leurs enseignements, *ensemble*, agissent sur leurs élèves. Au fond ceux-ci savent mieux à quoi s'en tenir à ce sujet. Pourtant quel collègue de professeurs se soucie-t-il de savoir comment les enseignements *dans leur ensemble* opèrent sur les élèves ? Quel collègue fait lui-même l'expérience de tout ce qui est attendu des élèves durant une journée d'école ? Si des élèves se plaignent, par exemple, d'avoir dans l'ensemble trop de devoirs à la maison, les professeurs remarquent bien certes que leur enseignement dépend de celui des autres. Mais le plus souvent,

ils n'en retirent que l'indication générale de ne pas donner trop de devoirs à la maison et chacun d'eux reste de nouveau ensuite tout seul, quant à la manière dont il comprend cela et ce qu'il en fait pour sa part. L'exemple montre combien il est difficile d'appréhender consciemment, en commun, l'élément agissant de la pédagogie, si chaque collègue est seul responsable de son cours.

◆ **Le déséquilibre de pouvoir entre les enseignants et les élèves.** Les collègues décident quel enseignant enseigne une classe et les élèves doivent l'accepter. L'enseignant décide lui-même la manière dont il fait son cours et ce qu'il en exige de ses élèves. Les indications du plan d'étude aux écoles Waldorf ne valent pas comme une norme en pratique, mais à l'instar d'une ligne directrice. Ce pouvoir qu'exerce l'enseignant dans les écoles Waldorf est relativement rarement problématisé. Car ce pouvoir se laisse facilement fonder du fait que chaque enseignant dût avoir la liberté quant à la manière dont il peut agir pédagogiquement en restant personnellement responsable. Personne ne doit pouvoir venir y mettre son grain de sel de l'extérieur. Aussi justifié que soit ceci, la protection de cette liberté pédagogique provoque nécessairement aussi un pouvoir structurel du professeur vis-à-vis des élèves. Or ce pouvoir peut au moins avoir deux effets problématiques : il peut amener les enseignants à exercer leurs attributions de manière égocentrique, par exemple en ne considérant que ses propres critères comme déterminants pour l'enseignement. En pratique, cela peut conduire, par exemple, à ce que les cours soient mal préparés, à ce que les élèves s'exercent peu et forment trop peu de facultés, à ce qu'ils s'ennuient et perdent le plaisir de l'école, à ce que les bulletins de notes scolaires soient moins en vigueur ou bien encore que les travaux scolaires ne soient pas corrigés ou durent trop longtemps. Le professeur lui-même ne remarque pas du tout cela, en particulier s'il est déjà surchargé par trop de cours. Or pour les élèves ceci peut avoir de graves conséquences pour leur biographie.

Malgré cela, ceci est le plus souvent accepté par les élèves et les parents parce qu'ils ont une position structurellement affaiblie, car dépendante, vis-à-vis des professeurs. Celui qui pense qu'ils pût s'en plaindre sous-estime alors combien des élèves se voient renvoyés aux évaluations des enseignants et aussi au fait qu'élèves et parents redoutent, dans le quotidien scolaire, de se voir désavantagés par les professeurs. Par surcroît les parents savent que, ne pouvant pas être présents pendant les cours, ils s'en forment trop peu de jugement à leur sujet en général. Pour eux, l'enseignement concret est une « boîte noire » [*black box*, en anglais dans le texte, *ndt*], dont ils ne retirent directement aucun discernement, mais pour laquelle, ils sont renvoyés aux déclarations du professeur ou de leurs enfants scolarisés. Si des parents osent ensuite encore manifester leurs inquiétudes ou leurs interrogations vis-à-vis du professeur, ils se voient alors renvoyés à la bonne volonté de ce dernier.

Très rares sont ceux qui osent en informer la direction de l'école pour les raisons invoquées. Mais si rien ne se corrige, il ne reste que la possibilité de changer d'école. Or cela représente, il est vrai pour les parents comme pour les élèves, un obstacle difficile à franchir, lorsqu'il n'y a aucune alternative, par exemple, ou bien parce que les élèves simplement ne le veulent pas ou bien parce que les autres enseignants des autres professeurs demeurent néanmoins souhaités et prisés. En conséquence, il devrait devenir clair combien élèves et parents sont renvoyés à ce que les professeurs se soucient à temps des manquements éventuels dans l'enseignement — lesquels peuvent bien entendu toujours survenir — en ayant recours à une collaboration intense entre eux.

Les deux conditions structurelles, le pouvoir décisionnel pédagogique des professeurs et la seule responsabilité de ceux-ci pour l'enseignement, sont indispensables pour l'action pédagogique autonome et responsable des enseignants. En même temps elles peuvent les conduire à l'arbitraire ou au surmenage. Chaque école se trouve donc devant la tâche de ne pas abandonner la qualité des cours *reim qu'aux seuls* professeurs isolés ; en outre, la question se pose de savoir si des écoles Waldorf, avec un concept de combattants pédagogiques esseulés, sont capables de gagner suffisamment de nouveaux enseignants à elles.

### **En résumé : les exigences dans l'autogestion aux écoles Waldorf**

◆ L'autogestion, en tant *tâche de développement dans le champ de tension des forces égocentriques et de celles sociales*, est sous-estimée — toujours et encore et cela en dépit de nombreux manquements connus dans l'auto-organisation ! Dans les écoles, la formation des facultés indispensables à l'autogestion et au travail collaboratif collégial des professeurs isolés est ainsi abandonnée à leur savoir-faire autodidactique.

◆ Les enseignants s'éprouvent comme seuls responsables de manière primaire au cœur de leur domaine et ils s'accoutument aux structures qui entérinent et fixent cela. Chacun s'occupe, en premier lieu de soi et de ses tâches pédagogiques. Le danger existe de ce fait de manière permanente que les professeurs, soit aménagent leur poste de travail selon leurs propres représentations, sans voir les autres nécessités des membres restants de l'école. Ou bien ils se surmènent, lorsqu'on exige d'eux plus de tâches qu'ils ne peuvent porter seuls.

◆ Les arrangements organisationnels dominent dans le travail existant en collaboration. L'échange pédagogique demeure soit vague et général, soit ponctuel et limité.

Les procédés mentionnés ne sont pas délibérément prévus. Ils forment pourtant depuis des décennies un *status quo*, auquel les personnes concernées se sont habituées !

### **Nouvelles voies dans l'auto-administration : encourager au travail collaboratif auto-responsable**

Que peuvent faire les écoles pour développer plus avant leur auto-gestion et leur travail collaboratif en commun ? En général, il s'agit que les collaborateurs apprennent dans l'école comment fonctionne l'auto-gestion et ce dont ils ont besoin. On va passer en revue quelques-uns des nombreux aspects à prendre en compte pour cela.

#### **• Apprentissage régulier des collaborateurs en tant que condition préalable pour l'auto-administration**

Pour chaque école il est important que tous les enseignants se forment régulièrement pour se détacher de leur égo-centrisme et acquérir des méthodes qualifiées et des procédures d'autogestion et les exercer régulièrement. Des collègues qui ont reconnu l'importance de ce travail, se verront pourvus de la même obligation à l'égard de l'administration, que celle qu'ils ont pour l'enseignement, qui ne repose pas non plus sur une simple bonne volonté libre. Cela signifie que ces écoles engagent suffisamment de temps et d'argent pour des formations régulières, plus longues et d'une haute valeur qualitative, qu'elles puissent devenir une bonne habitude effective. En complément à cela, des supervisions régulières avec entretiens, conférences, cours, et rencontres-*coaching* avec retour d'informations (*Feedbacks* [en anglais dans le texte, *ndf*]) pour apprendre en tant qu'enseignant ce qu'on ne parvient pas à faire par une auto-formation.

De telles formations encouragent aussi la plus importante faculté pour le travail collaboratif collégial : *les intérêts mutuels à l'évolution des autres*. Avec ces intérêts réciproquement perçus, les collègues se mettent plus volontiers à assister mutuellement à leurs cours et cela à tout moment. Ils se donnent un loyal retour d'informations (« *feedback* ») et savent ainsi comment procéder correctement. Ils interrogent et entendent exprimé en retour ce que des autres collègues, mais aussi les parents et élèves, attendent d'eux. À la suite de cela, il savent entre eux exactement ce qu'autrui fait en cours et veulent réaliser en commun, au moyen *d'accords concrets sur leurs enseignements donnés en responsabilité pédagogique*. Pour finir, ils pourraient remarquer combien cela peut procurer beaucoup de joie.

#### **• Aménagement d'organes effectifs d'autogestion**

Par ailleurs des processus d'autogestion peuvent être revalorisés du fait qu'ils sont en soi, non seulement formés en suffisance mais acquièrent des compétences décisionnelles pour leurs tâches. Ils doivent aussi avoir beaucoup plus de temps suffisant pour leur travail (à l'instar d'un compte d'heures de cours) et être revalorisés dans leur travail par des compte-rendus circonstanciés.

### ◆ Travail effectif d'un personnel

Des écoles autogérées ont besoin du travail effectif d'un personnel, assuré par des personnalités spécialement formées. En tant que représentantes de l'école, celles-ci s'entendent co-responsabilisées, comme cela fonctionne pour tout enseignant de l'école. De leurs tâches élémentaires, relèvent, outre l'installation des collègues et leur soutien au quotidien, la qualification de leurs prestations et une assistance en situations difficiles, ainsi qu'une facilitation de leur travail collaboratif avec d'autres. Des entretiens réguliers avec les collaborateurs en constituent pour cela la base essentielle.

Un tel travail d'un personnel formé est souvent refusé, parce qu'il se voit réduit à une instance de contrôle. Un tel préjugé résulte souvent du réflexe de peur. Il importerait au contraire de tenter d'expérimenter une fois la manière d'opérer bienfaisante d'un tel travail de personnel.

### ◆ Assistance professionnelle en cas de blocages au changement psychosociaux et de conflits

Des collègues s'améliorent dans leur travail d'autogestion, si tout enseignant est prêt à travailler sur lui-même et à continuer de se développer plus avant. Cela ne devrait véritablement pas être difficile aux enseignants Waldorf, dans la mesure où un précepte de la pédagogie Waldorf consiste à éduquer des élèves par une auto-éducation. Néanmoins, le manque de personnel ayant une disposition à apprendre<sup>5</sup> constitue un très gros obstacle au changement dans les écoles. Par exemple, des collègues exigent que des changements n'interviennent que de manière volontaire et ne remarquent pas que de ce fait, des processus sont bloqués et que d'autres se voient restreints jusqu'à ce que naisse une situation de non-liberté<sup>6</sup>. Ou bien un travail d'équipe est généralement reconnu, mais qui se limite en soi cependant à ces collègues-là, qui sont personnellement sympathiques et qui ne veulent rien de désagréable de votre part. Dans de nombreux cas, de telles attitudes de blocage ont une angoisse concrète à leur base, laquelle remonte peut-être à de mauvaises expériences. À côté de ces blocages au changement d'ordre psychosocial, des conflits (qui couvent) entre collègues forment un second gros obstacle aux changements. Alors s'installent entre eux des préjugés ou bien des animadversions, de sorte qu'il devient difficile de les réunir sur quelque chose de commun et par surcroît encore, lorsqu'il s'agit de changements qui concernent ces conflits. Beaucoup en retirent alors la conclusion qu'il n'y a plus rien à faire. Or l'école doit alors attendre jusqu'à ce que de nouveaux enseignants arrivent. On peut se figurer ce que représente une telle attitude pour les élèves présents en cours. Il serait approprié dans ces cas extrêmes que des écoles recherchent une aide professionnelle au moyen d'accompa-

gnateurs de développement qui possèdent une expérience dans ce domaine pour résoudre ce genre de blocages.

### ◆ Conditions importantes d'une collaboration collégiale

Une forte collaboration collégiale nécessite suffisamment de temps pour s'installer. En conséquence on devrait nettement baisser le nombre des heures de cours députées par personne. Dans cette fenêtre de temps libérée, les collègues développent divers champs pédagogiques qui, à côté de l'acquisition par leur travail de concepts pédagogiques plus corrects, restent toujours orientés sur les cours concrets donnés. Plus loin, des équipes pédagogiques sur des niveaux de classes et matières spécialisées, pourraient constituer une forme appropriée à cela. Mais des équipes de professeurs se référant aux classes pourraient y être utiles pour apprendre affectivement les uns des autres comment se laisseraient améliorer les cours et le contact avec les élèves. Au travail pédagogique mené ensemble, il faut ici accorder une telle efficacité qu'il puisse s'y installer concrètement — à côté et à l'instar des enseignements — comme un autre domaine central de l'école.

### ◆ Intensification du travail en collaboration avec les parents

Une inclusion plus fréquente et plus intense des parents dans le travail pédagogique est profitable à l'efficacité de la pédagogie Waldorf. La communication sur l'anthropologie, l'idée générale fondatrice, des explications sur les cours et leurs contenus, un échange ensemble sur les processus observables du développement des élèves aident les enseignants comme les parents dans leurs tâches pédagogiques respectives. On pourrait ainsi parler autrement des médias électroniques.

### ◆ Le financement d'une autogestion effective et d'un travail collaboratif collégial

À côté de angoisses et des habitudes des collègues qui constatent le *status quo* des écoles, les faibles moyens financiers des écoles Waldorf forment à coup sûr un obstacle pour envisager des voies nouvelles dans l'autogestion. Comment une école peut-elle se payer une réduction des enseignements par imputation par une extension simultanée du travail d'autogestion ? D'où est censé provenir l'argent supplémentaire qui doit, dans une mesure importante s'écouler dans le travail des enseignants ?

Ces interrogations sont justifiées, car cela ne fait aucun sens de concocter de nouvelles structures dans une école sans garantir un financement durable. Toutefois on répond sensément à ces questions si les collègues quittent leur *status quo* et veulent changer leurs priorités dans l'auto-organisation des écoles. Ensuite des voies vers un financement durable peuvent être découvertes. On va en donner trois exemples pour cela.

5 *Tatsächlich bidet die fehlende persönliche Lernbereitschaft jedoch...*

6 *...bis zur Unfreiheit einschränken* [la non liberté pouvant aller ici jusqu'à un « esclavage », ndr]

Si les écoles réduisent au strict nécessaire, à l'avenir les **dépenses de construction d'école**, de gros moyens financiers peuvent en être libérés pour le travail des enseignants. Si l'on examine le degré d'action pédagogique de ces deux domaines, la décision devrait facilement tomber, car les professeurs sont pédagogiquement et infiniment plus efficaces que les bâtiments. Il y a foncièrement des écoles qui aimeraient mieux vivre dans de vieux baraquements<sup>7</sup> en bois que dans des nouveaux et pouvoir dépenser en contrepartie plus d'argent pour les enseignants. Toujours est-il qu'une telle possibilité est limitée si des bâtiments chers se trouvent déjà devoir être financés. Pour de nouveaux bâtiments futurs et les rénovations, c'est néanmoins une éventualité pratique si les écoles s'abandonnent à l'idée qu'une réduction de construction ne nuit guère justement à la pédagogie.

Une autre possibilité s'offre lorsque les écoles repensent leur **tableau d'offres de cours**. La question pour cela c'est : Perdra-t-on des enfants si l'on proposait moins d'heures de cours dans l'ensemble et si les cours restants étaient mieux préparés, disposés de manière plus hygiénique dans l'emploi du temps et rendus plus efficaces au moyen d'une collaboration des collègues ? Il se peut que beaucoup s'irritent d'une telle considération. Mais si l'on examine honnêtement comment et dans quelles conditions surtout, les cours se déroulent, on peut éventuellement alors s'interroger pour savoir si un jeu libre dans la garderie ne s'avère pas plus pédagogique, et en même temps plus profitable en coût. Naturellement, il va de soi que les parents dussent porter solidairement aussi la réduction des cours. C'est foncièrement possible d'élever nettement l'efficacité pédagogique des heures restantes. Car un travail collaboratif plus intense des enseignants pourra contribuer à renforcer l'efficacité pédagogique.

Si des collègues veulent orienter leurs priorités dans ce sens au sein de l'école et veulent en même temps renforcer de manière ciblée leur efficacité pédagogique, il serait bon de trouver pour cela des **bienfaiteurs**, y compris aussi dans la communauté des parents qui dépensent un argent supplémentaire pour le renforcement de la pédagogie plutôt que pour des cours particuliers. Il importerait que les professeurs pussent proposer en perspective aux parents une plus-value pédagogique. Ceci dépendra en première ligne de savoir si les professeurs se renforceront mutuellement en empruntant de nouvelles voies pédagogiques.

### **Une autogestion plus effective ne laisse échapper aucun moyen !**

Dans les écoles auto-administrées se laissent révéler les mêmes tendances que dans d'autres organisations : elles doivent toujours plus compter avec l'égoïsme et les intérêts personnels des êtres humains et réviser leurs structures.

L'apprentissage des activités d'autogestion qui donnent aux forces antisociales une orientation sociale est une nécessité de l'époque. Cet apprentissage nécessite de l'argent, du temps et un soutien spécialisé en structures obligatoires.

Des conseils de direction d'écoles auto-administrées sont particulièrement mis au défi d'initier une nette intensification et professionnalisation du travail en autogestion dans l'ensemble des institutions, puisque les collaborateurs individuels ne peuvent pas engendrer l'efficacité requise. L'autogestion et une tâche communautaire.

Si des mesures et des structures sont menées conséquemment à bout en vue d'une autogestion effective et d'un travail collaboratif, l'apprentissage réciproque des enseignants peut devenir une bonne habitude, qu'aucun d'eux ne souhaitera plus manquer. Et en fin des comptes, elle est en faveur du bien de ceux qui sont élémentairement renvoyés à elle : les élèves !

*Sozialimpulse* 3/2021.

(Traduction Daniel Kmieciak)

### **Bibliographie**

Steiner, Rudolf (1962) : *Konferenzen Rudolf Steiners mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart [Conférences de Rudolf Steiner avec les enseignants de la libre école Waldorf à Stuttgart]* (1919-1924), fascicule 1. Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung. Dornach/Suisse.

Steiner, Rudolf (1963) : *Die soziale Grundforderung unserer Zeit — In geänderter Zeitlage [Le défi social fondamental de notre époque — Dans une situation d'époque troublée]* 1<sup>ère</sup> édition **GA 186**. Verlag Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung. Dornach/Suisse.

Steiner, Rudolf (1976) : *Die Kernpunkte der sozialen Fragen [Les points essentiels de la question sociale]*, 6<sup>ème</sup> édition, **GA 23**, Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung. Dornach/Suisse.

Steiner, Rudolf (2015) : *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik [Anthropologie générale comme fondement de la pédagogie]* 9<sup>ème</sup> édition, **GA 293**, Rudolf Steiner Verlag. Dornach

Voir aussi, un remarquable commentaire en italien de Lucio Russo sur ce dernier cycle de conférences de Steiner si importantes pour la pédagogie Waldorf : Voir la version française sur <https://if.bizzart.biz/pdf/Anthropologie.pdf>

**Wolfgang Rau** : études de l'histoire de l'économie, d'économie politique et de philosophie (Mittel Alter/Moyen-Âge) Professeur Waldorf, (au niveau supérieur de l'école, à peu près équivalent au lycée) études sociales ; neuf ans durant directeur d'école ; cours de science sociale au séminaire de formation des enseignants à Kassel et Stuttgart ; collaborateur de *L'institut für Soziale Gegenwartsfrage- Institut pour les questions sociales du présent*.

Pour des raisons de lisibilité l'auteur renonce à l'écriture inclusive. Avec l'utilisation du masculin au pluriel on désigne tous les êtres humains. (le traducteur a fait de même pour la version française)

<sup>7</sup> Pourvu quand même qu'ils soient dûment et correctement sécurisés contre les risques d'incendie quand même ! *Ndt*