

Manifeste pour une tout autre école

Texte provisoire et incomplet

Version 2.2 du 03/02/2016

**TOUT
AUTRE
CHOSE**

Manifeste pour

contrer le discours dominant

nous unir,

nous détourner d'un horizon sans avenir,

tendre vers un horizon désirable

et nous mettre en marche vers...

...une tout autre École

ayant le projet ambitieux

de faire de tous les jeunes

des êtres humains habités

par l'exigence de solidarité,

l'idéal d'émancipation,

la volonté d'orienter notre histoire collective,

le goût d'exprimer leur individualité,

et la confiance en leur pouvoir

de donner corps à ce qui les habite.

1.

Contre
le discours
dominant

1 Il serait injuste d'affirmer que rien ne va plus dans notre système scolaire,
2 que toutes les écoles sont défaillantes, qu'il n'y a pas d'enseignant-e
3 exerçant leur métier avec art. Mais qui n'a pas de reproche à adresser à
4 l'école ? Les critiques sont nombreuses, et beaucoup d'entre elles ne portent
5 pas sur des détails. Elles ne sont cependant pas toutes semblables.

**Les critiques
adressées à l'école
sont nombreuses mais
pas toutes semblables.**

6 Précisons donc d'emblée que nous n'adhérons pas aux critiques appelant
7 l'école à s'adapter davantage à notre société néo-libérale. Nous ne suivons
8 pas ceux qui usent et abusent de mots tels qu'adaptation, adéquation,
9 performance ou excellence, croient pouvoir appliquer à l'école les recettes
10 du management des entreprises, et, les yeux rivés sur notre position dans
11 les classements internationaux, veulent accélérer la course à la compétition
12 sans pouvoir nous dire pour quelles fins désirables. Nous ne nous
13 reconnaissons pas dans leur critique de l'école ni dans leurs objectifs
14 réformateurs, pas plus que dans leurs recettes. Mieux : nous voulons
15 renvoyer aux oubliettes de l'histoire leur discours aujourd'hui dominant.
16 Nous avons hâte de nous libérer collectivement de leur projet, pour
17 privilégier une tout autre logique de développement, une tout autre
18 conception de l'individu et des relations sociales, et d'autres finalités que la
19 compétition sans fin, génératrice d'inégalités et de perdants, de perte de
20 sens et de faillite de l'humanité.

**Nous n'adhérons pas
aux critiques appelant
l'école à s'adapter
davantage à notre
société néo-libérale.**

21 Ce discours dominant donne actuellement le ton et nous mène droit dans le
22 mur. Son absurdité apparaît – fort heureusement – de plus en plus claire-
23 ment grâce aux alternatives proposées et mises en place par nombre de
24 personnes et de collectifs dans le monde et chez nous. Nous voulons unir
25 notre lutte dans le champ scolaire belge francophone aux combats d'autres
26 secteurs pareillement maltraités par un discours que les acteurs dominants
27 véhiculent soit par aveuglement, soit par indifférence à d'autres intérêts que
28 les leurs. Nous voulons, dans le champ scolaire aussi, faire tomber le voile
29 de ce discours, le délégitimer et faire en sorte qu'une part toujours plus large
30 de la population prenne conscience de son inanité et s'en libère. Notre
31 action ne consiste donc en aucun cas à adapter l'école à la société actuelle
32 pour qu'elle contribue à replacer notre économie parmi les meilleures du
33 monde. A mille lieues d'un tel projet, nous voulons œuvrer à une école
34 adaptée à une société future conforme aux balises de Tout Autre Chose :
35 une société démocratique, solidaire, coopérative, écologique, juste,
36 égalitaire, émancipatrice, créative, plurielle et réjouissante.

**Nous voulons une école
adaptée à une société
future correspondant
aux balises de Tout
Autre Chose.**

37 Nous voulons donc unir nos forces, nous qui n'avons pas nécessairement les
38 mêmes priorités mais partageons l'objectif d'amener les acteurs de l'école à
39 se détourner de l'horizon sans avenir du projet dominant, à ne pas verser
40 dans la nostalgie de l'école d'antan ou le douillet confort du repli sur la
41 communauté et l'entre soi, et à se diriger vers un tout autre horizon
42 privilégiant l'égalité, le respect de l'individualité et le développement de
43 valeurs, savoirs et compétences à la hauteur des vrais défis du XXI^e siècle.

**Nous ne versons pas
dans la nostalgie
de l'école d'antan
ni dans le repli
sur l'entre-soi.**

2.

Nous
unir

1 Dans le secteur éducatif, beaucoup œuvrent déjà pour qu'un tel
2 changement advienne. Parmi nous, des enseignant-e-s, parent-e-s, étudiant-
3 e-s, politiques, chercheuses et chercheurs, personnes actives dans le travail
4 social ou la culture, et tant d'autres agissent déjà. Mais notre coalition est
5 encore peu soudée et organisée. Elle manque notamment d'un récit
6 fédérateur. Ce Manifeste veut pallier ce manque, pour rassembler celles et
7 ceux qui s'opposent au discours dominant mais divergent parfois quant aux
8 priorités et propositions. Nous voulons unir celles et ceux qui sont avant tout
9 préoccupé-e-s par les inégalités, celles et ceux qui s'indignent d'abord du
10 formatage scolaire des individus, et celles et ceux qui s'impatientent de
11 l'incapacité de l'école à relever les grands défis du XXI^e siècle. Nous croyons
12 que ces trois actions peuvent converger, s'enrichir mutuellement et, en se
13 fédérant, transformer l'école.

**Réunir trois combats
autour d'un récit
fédérateur : un des
buts de ce Manifeste.**

14 La lutte contre les inégalités occupe une place importante dans notre action
15 collective. Sur ce plan en effet, le constat est particulièrement sévère en
16 Belgique francophone. Que d'écarts dans les acquis d'apprentissage
17 d'élèves du même âge ! Que de mises en échec ! Que de décrochages,
18 d'orientations vers des voies de garage, de non prises en charge des
19 difficultés ! Et quelle insupportable corrélation entre les parcours scolaires
20 et les origines sociales et sexuées ! Que de ségrégation aussi entre écoles et
21 entre classes, où les élèves sont trop souvent regroupés en fonction de leurs
22 origines sociales ou de leurs résultats ! A tel point que notre système
23 apparaît comme une gigantesque gare de triage, avec des trains de première
24 classe confortables et à l'heure, et des convois de seconde, troisième ou
25 quatrième classe voués aux itinéraires incertains et aux arrêts fréquents. Le
26 système scolaire accomplit le boulot que la société néo-libérale attend
27 d'elle, quoiqu'en disent celles et ceux qui en font l'apologie : (re)mettre
28 chacun-e à sa place, distribuer les rôles, doter les un-e-s de la certitude
29 d'être appelé-e-s à devenir les guides éclairés de notre société et persuader
30 les autres de ne pas détenir les qualifications pour participer à l'œuvre
31 collective, à moins de se montrer plus méritants que leurs semblables et
32 d'avoir ainsi le droit d'être les exécutant-e-s d'un projet sur lequel leur
33 emprise est nulle. C'est donc à raison que beaucoup d'entre nous
34 désespèrent ou s'indignent de ces cohortes d'élèves déclassé-e-s. Et c'est à
35 raison que certain-e-s d'entre nous mènent des actions, toujours à
36 recommencer, contre ces injustices tenaces.

**La lutte contre les
inégalités occupe
une place importante
dans notre action
collective.**

37 Avec eux et elles, nous voulons lutter contre les inégalités et les
38 ségrégations. Mais nous voulons aussi prendre en compte la préoccupation
39 que certain-e-s d'entre nous placent tout en haut de leur agenda, à savoir la
40 lutte contre le formatage scolaire et contre une forme scolaire inventée à
41 une tout autre époque que la nôtre. Une forme d'éducation que des
42 pédagogues tels que Freinet, Oury, Montessori, Decroly, Steiner, Freire ou
43 Jacotot, déjà anciens mais toujours précurseurs et aujourd'hui encore
44 sources d'inspiration, ont remis en cause et traduit concrètement en acte. Il

**Endiguer le formatage
scolaire : un combat
déjà ancien qui nous
importe.**

45 s'agit ici de contester une éducation qui ne respecte pas l'individu, son
46 rythme d'apprentissage et ses manières d'apprendre. Il s'agit aussi d'agir
47 pour que soit davantage pris en compte les intérêts et questions de chacun-
48 e, sa soif d'apprendre ce qui l'attire, de comprendre ce qui l'intrigue,
49 d'interpréter ce qui le questionne. Il s'agit également de changer une école
50 beaucoup trop axée sur la rationalité instrumentale, ne laissant que fort peu
51 de place à l'artisanat et aux techniques, au corps, à l'art, aux émotions ou au
52 spirituel. Il s'agit encore de développer la créativité individuelle et collective,
53 de rendre l'élève acteur ou actrice plutôt que simple récepteur ou
54 réceptrice. Il s'agit enfin d'œuvrer à une école que sépare bien moins l'ap-
55 prendre de l'agir, laissant plus de place à ce dernier. Il s'agit donc de
56 remettre en question nombre de traits essentiels de ce modèle particulier
57 d'éducation qu'est l'école. C'est à raison que beaucoup d'entre nous
58 désespèrent ou s'indignent que l'école ressemble trop à une fabrique de
59 produits humains calibrés. Et c'est à raison que certains d'entre nous tentent
60 d'implanter d'autres pratiques tout en regrettant souvent que ces pratiques
61 ne soient pas généralisées.

62 A ce double travail collectif contre les inégalités et le formatage, nous
63 joignons un troisième objectif, auquel certain-e-s d'entre nous accordent la
64 priorité, insistant pour que la formation scolaire soit bien plus en prise avec
65 les défis du XXI^e siècle. Parmi les défis qu'ils et elles pointent, il n'est
66 nullement question de mieux positionner la Belgique dans la compétition
67 économique internationale mais au contraire de sortir de cette compétition
68 effrénée aux effets désastreux, pour faire advenir un tout autre modèle de
69 société et traiter quatre déséquilibres essentiels générés par le système
70 capitaliste : déséquilibres entre l'être humain et ce qu'il produit, entre ce
71 que l'être humain produit et le monde du vivant, entre l'être humain et les
72 institutions qui le cadrent, et entre les êtres humains eux-mêmes. Du
73 premier déséquilibre, on ne prend que très progressivement conscience
74 alors que la fulgurante accélération des technologies et leur appropriation
75 par des acteurs puissants pose la question cruciale de savoir si les machines
76 et algorithmes de plus en plus sophistiqués et personnalisés laisseront
77 encore à l'être humain la liberté de définir ses modes de vie et de relations
78 sociales, l'emportant dans une implacable dynamique d'accélération et un
79 insatiable appétit d'expérimentation du nombre infini des possibles que
80 rendent accessibles ces techniques. Du second déséquilibre, l'humanité est
81 heureusement désormais consciente après le travail d'analyse, de
82 conscientisation et d'innovations mené dans la durée par tant de pionniers
83 et pionnières, mais la conversion des pratiques et des politiques est encore
84 loin d'être acquise. Quant au troisième déséquilibre, il résulte de l'extension
85 et de la complexification des réseaux d'interdépendances entre peuples,
86 organisations et individus, un processus qui déstructure nos vieilles
87 institutions étatiques et sectorielles sans les avoir encore complétées ou
88 remplacées par d'autres aptes à préserver l'ouverture du champ des

**Agir pour que l'école
prenne en compte les
trois déséquilibres
générés par le
capitalisme : notre
troisième priorité.**

89 possibles pour tout individu, tout en nous protégeant de la perte d'identité
90 et d'affiliation ainsi que de la perte de maîtrise collective et démocratique
91 sur l'histoire de l'humanité. Le quatrième déséquilibre, enfin, n'est pas
92 indépendant du précédent puisque le délitement des institutions favorise
93 encore la domination des plus forts sur les plus faibles, laissant libre champ
94 à leur exacerbation par le système capitaliste. Comment accepter que l'école
95 s'intéresse bien trop peu à ces quatre enjeux cruciaux et interconnectés,
96 qu'elle ne cherche pas assez à anticiper les valeurs, savoirs et compétences
97 indispensables aux citoyens et citoyennes du monde en train d'advenir, et à
98 les faire déjà, en tant qu'élèves, participer aux débats relatifs à ces enjeux ?
99 C'est donc à raison que beaucoup d'entre nous désespèrent ou s'indignent
100 de voir combien l'école ne prend pas suffisamment ces enjeux à bras le
101 corps. Et c'est à raison que certain-e-s d'entre nous travaillent à implanter
102 ces préoccupations dans l'école, en éprouvant mille difficultés pour qu'elles
103 ne soient pas cantonnées dans des modules de cinquante minutes mais
104 innervent toutes les fibres de l'école.

105 En luttant contre les inégalités, nous refusons une école à l'image de la
106 société d'aujourd'hui. En nous opposant à une école du formatage, nous
107 refusons l'école d'hier. Et en œuvrant pour une école à la hauteur des défis
108 du XXI^e siècle, nous réclamons une école à l'image d'une société désirable
109 pour demain. Que nous agissions prioritairement sur l'un ou l'autre de ces
110 trois fronts, nous avons aujourd'hui la conviction qu'il nous faut faire alliance
111 pour peser davantage face à celles et ceux qui s'obstinent à vouloir une école
112 toujours plus à l'image de notre société capitaliste ou qui rêvent d'un repli
113 sur des écoles communautaires ou d'antan. Nous croyons aussi qu'en faisant
114 dialoguer nos lectures du réel, nous pouvons enrichir nos luttes singulières
115 et leur faire dépasser certaines limites. Prêter une oreille attentive à celles
116 et ceux qui luttent prioritairement pour l'égalité, c'est en effet éviter que
117 l'action pour le respect des individualités contribue contre son gré à
118 l'individualisme et à la sélection sociale ou que le combat pour les défis du
119 XXI^e siècle néglige la question des rapports de pouvoir. De la même manière,
120 prêter attention à qui conteste la forme scolaire, c'est éviter que les
121 personnes visant l'égalité s'interrogent trop peu sur un modèle d'école vieilli
122 ou sur ses finalités, et que celles préoccupées par les défis du XXI^e siècle ne
123 respectent pas suffisamment les individualités au nom des enjeux collectifs.
124 Enfin, être à l'écoute des enjeux du XXI^e siècle, c'est veiller à interroger ce
125 qu'il importe d'égaliser comme apprentissages et ne pas évacuer le collectif
126 au nom du respect des individualités.

127 Faisant ainsi alliance, nous voulons proposer un récit mobilisateur qui dise
128 de quel horizon sans avenir nous voulons détourner l'école et la société, vers
129 quel horizon désirable nous voulons les faire tendre, et comment nous
130 mettre en route vers un tel horizon.

**Nous unir pour être
plus forts mais aussi
pour enrichir
mutuellement nos
combats.**

**Forger un récit qui
nous mette en route
vers un horizon
désirable.**

3.

Nous
détourner
d'un horizon
sans avenir

À RÉDIGER EN 3 PAGES SUR LA BASE DU RÉSUMÉ QUI SUIT

L'objectif de ce chapitre non encore rédigé serait d'énoncer le projet dont nous ne voulons pas, ou plus exactement les logiques dont nous voulons nous libérer. Il s'agirait donc de développer un peu plus les fondements de notre double refus : celui d'une école hyper-adaptée à la société néo-libérale et celui du repli frileux sur une école sécurisante parce qu'elle regrouperait ceux qui se ressemblent ou reviendrait aux modèles d'antan.

Concernant le premier refus, il faudrait en particulier souligner que nous détourner de l'horizon néo-libéral n'est pas simple non seulement parce que des acteurs puissants défendent ce projet mais aussi parce que nos esprits sont colonisés par ce discours et parce que la compétition, l'individualisme et l'utilitarisme sur lesquels repose cette société rendent très difficile une libération individuelle de ces logiques : comment avoir en effet la force de tourner résolument le dos à ces logiques quand la très grande majorité des membres de notre société « jouent ce jeu », de leur plein gré ou non ?

Il faudrait donc à la fois 1) présenter ces trois logiques de compétition, d'individualisme (chercher à tirer individuellement son épingle du jeu plutôt qu'à changer collectivement les règles du jeu) et d'utilitarisme (un projet de vie se réduisant à maximiser l'addition des satisfactions tirées de l'utilisation des personnes et objets), ce qui nous conduit de plus en plus à nous conformer au modèle de l'homo oeconomicus ; 2) montrer en quoi l'école d'aujourd'hui est au service d'une société fondée sur ces logiques, 3) comment ces logiques pénètrent de plus en plus le système scolaire du fait des demandes que lui adressent les parents, les élèves ou les gestionnaires du système, 4) montrer qu'il est donc difficile de détacher les yeux de cet horizon, que cela exige un effort collectif, un travail culturel sur les représentations des populations ainsi que des alliances trans-sectorielles avec ceux qui, dans d'autres secteurs, luttent contre les mêmes logiques.

Il faudrait ensuite, de manière plus courte, dire que la difficulté de ce combat collectif pour amener une société et un système scolaire à renoncer à l'horizon qui l'hypnotise, conduit certains acteurs soit à se réfugier dans le connu et le sécurisant (la vieille école ou l'école regroupant les familles aux mêmes convictions et background) soit à se limiter à des actions locales de création ou de transformation d'écoles particulières, en négligeant le lien avec un combat à l'échelle du système, au risque d'alimenter de facto la société néo-libérale en contribuant à mettre sur le marché éducatif des offres de plus en plus diversifiées entre lesquelles se répartiraient les publics ainsi ségrégués.

4.

Tendre vers
un horizon
désirable

Pour détourner notre système scolaire de cet horizon sans lendemain, il faut proposer une alternative qui parle aux convaincus de longue date mais également à ceux qui restent hypnotisés par l'horizon sans lendemain. Il est à ce stade prématuré de vouloir décrire de manière détaillée cet horizon désirable : c'est en nous mettant en marche vers lui, en discutant et expérimentant diverses pistes concrètes qu'il prendra des contours plus précis. Pour l'heure, limitons-nous à une esquisse évocatrice et cohérente, apte à nous mettre en marche. En commençons pour nous demander quels humains nous voulons voir forgés par une tout autre école.

Limitons-nous à une esquisse évocatrice et cohérente, apte à nous mettre en marche. Les contours se préciseront en cours de route.

FORGER QUELS ÊTRES HUMAINS ?

Notre souhait est que l'école fasse de tous les jeunes des êtres humains habités par l'exigence de solidarité, l'idéal d'émancipation, la volonté d'orienter notre histoire collective, le goût d'exprimer leur individualité, et la confiance dans leur pouvoir de donner corps à ce qui les habite. Ce que nous voudrions voir partagé par tous les jeunes au sortir de l'école se résume donc à cinq traits essentiels.

Nous voulons voir partagé par tous les jeunes cinq traits essentiels.

Etre solidaire et émancipé-e sont deux de ces traits, étroitement liés à nos préoccupations pour l'égalité, le respect des individualités et la sortie du modèle sociétal actuel. Ces qualificatifs, nous les préférons à ceux d'épanoui-e et citoyen-ne, termes consensuels fréquemment employés pour décrire les finalités de l'école, mais qui ne mettent pas assez l'accent sur les rapports à autrui et, surtout, escamotent la question du pouvoir. La solidarité interroge au contraire notre pouvoir sur autrui, tandis que l'émancipation met en question le pouvoir qu'autrui a sur nous. Ensemble, ces deux mots disent notre souci de voir l'école contribuer au rééquilibrage des pouvoirs en éduquant chacun-e à brider son pouvoir sur autrui tout en résistant au pouvoir qu'autrui exerce sur lui ou elle.

Nous préférons des êtres humains solidaires et émancipés plutôt que des citoyen-n-e-s épanoui-e-s. Parce que nous refusons d'escamoter la question du pouvoir.

Le premier de ces mots – solidarité – traduit au mieux la manière dont chacun-e – individu ou collectif – devrait à nos yeux faire usage de ses compétences, de sa force et de ses ressources économiques, sociales, intellectuelles ou relationnelles. Nous l'avons préféré au mot responsabilité parce qu'il est plus exigeant. Être solidaire, ce n'est pas se contenter de respecter quelques normes ou objectifs fixés par d'autres, sous la menace de sanctions envers celles et ceux qui n'assumeraient pas les responsabilités qu'on leur a assignées. C'est intérioriser quelques principes généraux auxquels se référer pour orienter ses conduites. Des principes en définitive simples, mais radicaux : tous les êtres sont égaux, et donc indignes d'être dominés ou de recevoir moins d'attention, de ressources et de reconnaissance que d'autres. Former à la solidarité, c'est éduquer chaque personne à tenir compte, dans ses actions et décisions, des autres êtres vivants, humains et non humains, qui dépendent directement ou indirectement d'elle. C'est lui apprendre à reconnaître le pouvoir qu'elle

La solidarité : un principe simple mais radical et exigeant, surtout dans un monde où les chaînes d'interdépendance sont longues et complexes.

43 exerce directement sur des êtres proches mais aussi indirectement sur des
44 êtres plus lointains, via les longues chaînes d'interdépendance. C'est
45 l'éduquer à ne pas se cacher les bénéfices qu'elle tire indirectement des
46 dominations que d'autres exercent à son avantage sans qu'elle se salisse les
47 mains. Avec de tels principes simples, être solidaire est exigeant : il est
48 toujours possible de l'être davantage, de mieux tenir compte des
49 répercussions négatives de ses actions sur autrui, de se soucier davantage
50 des répercussions éloignées dans l'espace ou le temps. Être
51 fondamentalement solidaire, c'est refuser par exemple qu'une solidarité à
52 l'échelle d'une communauté restreinte repose sur l'exploitation de celles et
53 ceux qui n'en font pas – ou pas encore – partie. Et ce n'est pas seulement
54 éviter de causer du tort, c'est aussi vouloir structurellement améliorer le sort
55 d'autrui. C'est se rappeler sans cesse à ce devoir mais aussi se rappeler
56 combien les expériences solidaires que nous avons vécues nous ont fait
57 profondément vibrer et nous sentir humains. Être solidaire, c'est aller à
58 l'encontre de la logique de compétition qui caractérise le modèle sociétal
59 actuel. Forger des êtres humains soucieux d'être solidaires et capables de
60 l'être doit donc être l'une des missions clés d'une tout autre École.

61 Eduquer chaque individu à ne pas tirer injustement parti d'autrui ne veut
62 cependant pas dire lui apprendre à renoncer à ses droits et intérêts. Au
63 contraire, l'école doit aussi rendre les jeunes capables de s'émanciper tout
64 au long de leur vie. Être capable de s'émanciper est donc le second trait que
65 nous voulons voir partagé par tous les jeunes au sortir de l'école.
66 S'émanciper n'est pas utilisé ici dans le sens restrictif de « s'extraire » d'un
67 milieu d'origine défavorisé pour conquérir de haute lutte une position
68 confortable ou prestigieuse. S'émanciper signifie pour nous « sortir » d'une
69 situation d'aliénation et de domination. A l'instar du terme solidarité, le
70 terme émancipation est donc volontairement fort et lié à la question du
71 pouvoir. C'est un terme plus exigeant que celui de liberté, souvent réduit à
72 la liberté de choix ou d'expression, et dès lors compatible avec des choix ou
73 des opinions formellement « libres » mais en fait fortement conditionnés et
74 formatés par d'autres que nous. L'émancipation renvoie donc aussi, comme
75 la solidarité, aux rapports de pouvoir. Vouloir placer ce terme au cœur des
76 finalités de l'éducation, c'est prendre acte du fait que celles et ceux qui nous
77 guident, conseillent, éduquent, dirigent, surveillent, régulent ou
78 sanctionnent exercent sur nous un pouvoir qui peut se révéler aliénant et
79 peut nous mettre en état de dépendance, nous asservir, nous rendre
80 impuissant-e-s ou amorphes, nous contraindre à agir à l'encontre de nos
81 valeurs ou intérêts. Que ces pouvoirs soient détenus par des êtres humains,
82 des machines, des systèmes ou notre inconscient, exercés par la contrainte,
83 la loi, la menace, la rhétorique, l'endoctrinement, la manipulation, la mise
84 en concurrence, le classement ou la publicité, il importe que chaque
85 personne puisse en interroger le bien-fondé, les remettre en question,
86 même si c'est, au final, pour respecter – mais cette fois en conscience – ce

**Être émancipé-e,
c'est bien plus qu'être
formellement libre,
car les choix
formellement libres
sont souvent
conditionnés et
formatés.**

87 que ces pouvoirs attendent. Être émancipé-e ne signifie pas rejeter tout ce
88 qui est proposé ou imposé mais se positionner librement et pouvoir à tout
89 moment le rejeter. Donner à chacun-e la capacité de s'émanciper doit donc
90 être l'une des missions clés d'une tout autre école. Cet objectif est
91 inséparable du premier. Car le travail d'émancipation des un-e-s peut forcer
92 les autres à consentir une solidarité qu'ils ou elles refuseraient sans cela ou
93 à renoncer à des styles de solidarité qui ne font qu'entretenir sous d'autres
94 formes la dépendance.

95 S'émanciper ou être solidaire est rarement une affaire strictement
96 individuelle. Beaucoup d'actions de solidarité et d'émancipation ne peuvent
97 être que collectives, surtout lorsque la domination subie résulte du cumul
98 de rapports de forces inégaux, de normes injustes et de l'imposition aux
99 esprits d'une lecture particulière du monde, autrement dit lorsque la
100 domination est systémique, comme c'est le cas du néo-libéralisme. À
101 rebours de l'individualisme, l'école doit donc convaincre qu'agir
102 collectivement pour rééquilibrer les rapports de force ou transformer les
103 règles du jeu est une alternative aux agir strictement individuels ou
104 communautaires visant à tirer son épingle du jeu ou à poser des actes
105 d'émancipation ou de solidarité à portée limitée. Une tout autre école se
106 place ainsi à contre-courant de la tendance actuelle qui disqualifie le
107 politique, fait croire à l'impuissance collective, impose la vision d'un système
108 sociétal dont la direction n'est plus que le résultat d'ajustements
109 réciproques d'innombrables acteurs et actrices interagissant au sein des
110 réseaux ou des marchés, sans réelle maîtrise collective, avec des politiques
111 se limitant à quelques outils de pilotage et de régulation qui escamotent la
112 question politique des finalités et laisse prendre au monde une direction qui
113 résulte de l'addition de choix individuels formellement libres mais souvent
114 guidés par les plus puissants-e-s. Vouloir former des êtres humains désireux
115 d'orienter collectivement notre histoire commune, c'est vouloir croire qu'il
116 y a un avenir à la démocratie bien que les institutions démocratiques de
117 l'époque moderne soient en crise, c'est vouloir croire que la démocratie
118 peut se réinventer dans le cadre d'un monde globalisé, et peut même être
119 approfondie en impliquant, bien plus et bien mieux qu'aujourd'hui, toutes
120 les parties concernées, et particulièrement les plus faibles qui perdent
121 actuellement au jeu. La démocratie, c'est donner à chaque personne le
122 pouvoir de participer aux débats et d'être entendue, ce qui suppose une
123 société qui n'égale pas seulement les chances d'accès aux places
124 prestigieuses mais réduit surtout les différences de reconnaissance et de
125 pouvoir entre les personnes occupant des positions distinctes. Transmettre
126 à chaque jeune la conviction que le destin de notre humanité demeure
127 maîtrisable mais exige une action collective, et que la délibération
128 démocratique est une des modalités essentielles de cette maîtrise, doit donc
129 être l'une des missions clés d'une tout autre école, tout comme doit l'être

**Chaque jeune devrait
sortir de l'école
en ayant la conviction
que le destin de notre
humanité demeure
maîtrisable mais exige
une action collective,
et que la délibération
démocratique est
une des modalités
essentielles de
cette action.**

130 aussi la transmission des valeurs, compétences et attitudes indispensables à
131 l'agir collectif et à la démocratie.

132 L'accent que nous plaçons sur l'action collective et sur l'égalité laisse de la
133 place au développement et à l'expression de l'individualité. L'action
134 collective, placée sous le signe de la démocratie, suppose en effet
135 l'expression des opinions de chacun-e. Quant à l'égalité de tous et toutes,
136 que nous revendiquons, elle n'est pas synonyme d'uniformité : vouloir
137 égaliser les apprentissages essentiels peut aller de pair avec une
138 personnalisation de certaines parties de curriculum, du moins si l'on veille à
139 respecter et faire respecter le principe d'égalité des places selon lequel, à
140 l'école, les options ne sont pas hiérarchisées et, dans la société, les fonctions
141 différentes ne vont pas de pair avec de fortes inégalités de pouvoirs et
142 d'avantages. L'éclosion et le développement des individualités ne doivent
143 donc pas être vus comme opposés au développement de l'agir collectif.
144 D'autant que toute individualité se construit dans l'interaction sociale. Son
145 éclosion, son développement et ses éventuelles réorientations dépendent
146 donc largement la qualité de ces interactions, dont l'enseignant doit être
147 garant en assurant un espace collectif d'expression de soi qui ne bannisse
148 pas les interpellations mais ne les autorise que dans le respect d'une charte
149 de non-agression. Ainsi évite-t-on d'opposer l'individuel et le collectif et de
150 confondre individualité et individualisme. Transmettre à chaque jeune le
151 goût d'exprimer son individualité doit donc être l'une des missions clés
152 d'une tout autre école.

153 Mais il est vain de donner à chacun-e l'appétit de solidarité, d'émancipation,
154 de participation à notre histoire collective et d'expression de son
155 individualité si, dans le même temps, on ne l'aide pas à développer la
156 confiance en son pouvoir de traduire concrètement ces objectifs. Une
157 confiance qui ne flirte pas avec la prétention et n'est pas illusoire, car elle
158 aura été construite pas à pas tout au long de la scolarité, au travers
159 d'expériences réussies et d'efforts « payants » sur ces divers plans de la
160 solidarité, de l'émancipation, de la maîtrise collective d'une histoire et de
161 l'expression de l'individualité.

162 En retenant ces cinq traits pour qualifier l'être humain que nous voulons voir
163 forgé par une tout autre école, nous situons clairement notre horizon à
164 l'opposé des logiques qui dominent la société actuelle : la solidarité que
165 nous préconisons s'oppose à la compétition qui règne, tandis que
166 l'émancipation et l'expression de l'individualité s'opposent à l'utilitarisme,
167 et l'agir collectif à l'individualisme.

168 Ces objectifs pourraient sembler rejoindre ceux énoncés dans le décret
169 mission. Ce n'est pourtant pas le cas. Ainsi, bien que ce décret et notre
170 manifeste fassent tous deux usage du terme émancipation, notre projet ne
171 consiste pas à « *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation*
172 *sociale* » : émanciper ne signifie pas pour nous sortir de conditions

**Donner à chaque jeune
le goût de développer
et d'exprimer
son individualité...
sans verser dans
l'individualisme.**

**Développer
la confiance
de chacun-e
en son pouvoir
de donner corps
à ce qui l'habite.**

**Notre horizon se situe
aux antipodes de
l'horizon néo-libéral.**

**Nos objectifs ne sont
pas ceux du décret
mission.**

173 défavorables mais de l'aliénation, et ce qu'il nous importe d'égaliser ne sont
174 pas les chances d'accéder aux places rares mais l'énorme différentiel de
175 reconnaissance, de rémunération et de pouvoir aujourd'hui associé à la
176 diversité des fonctions que chacun-e occupe dans la société. Nous ne
177 pouvons pas davantage nous contenter d'une phrase aussi floue que
178 « *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de*
179 *contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire,*
180 *pluraliste et ouverte aux autres cultures* » : former une personne
181 responsable est bien moins exigeant que former un être humain solidaire,
182 et la position du terme solidaire dans la phrase laisse entendre que la
183 solidarité pourrait s'arrêter aux frontières d'une « nation », alors que la
184 solidarité doit être mondiale. Nous considérons également que
185 « *promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de*
186 *chacun des élèves* » est loin d'être aussi exigeant que ce que nous entendons
187 par émancipation, et de plus trop aisément assimilable par une société
188 compétitive et les marchands de bien-être et de développement personnel.
189 Quant à « *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des*
190 *compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre*
191 *une place active dans la vie économique, sociale et culturelle* », nous avons
192 délibérément exclu cet objectif de notre liste parce qu'il est calibré pour un
193 projet visant à adapter davantage l'école à la société néo-libérale. D'autant
194 que la phrase introductive de cet article de loi énumérant les quatre missions
195 de l'école stipule qu'il faut poursuivre « *simultanément et sans hiérarchie* »
196 les quatre missions. A ces quatre missions décrétales, nous voulons
197 substituer un projet moins ambigu et plus clairement en décalage avec un
198 modèle sociétal fait de compétition, d'individualisme et l'utilitarisme.

199 Les cinq traits que nous venons de décrire ne suffisent cependant pas à
200 donner une idée concrète de l'horizon vers lequel nous voulons tendre. Il
201 nous faut dire aussi à quoi devraient ressembler le contenu des
202 apprentissages, la relation éducative et la composition des collectifs
203 d'apprentissage. Sans vouloir entrer dans les détails, il nous faut ébaucher
204 les réponses à trois questions essentielles : apprendre quoi ? apprendre
205 comment ? apprendre dans quels collectifs ?

206 APPRENDRE QUOI ?

207 Sur la base des finalités que nous venons de décrire, nous pouvons dériver
208 l'essentiel des valeurs à intérioriser, des questions de sens à explorer, des
209 savoirs à découvrir, des compétences à acquérir et des langages à maîtriser
210 via l'école.

211 En dépit de la diversité des cultures qu'elle accueille dans une société
212 plurielle, l'école ne peut renoncer à transmettre – et même, osons le dire, à
213 inculquer – les valeurs jugées essentielles par une société. Les valeurs de
214 solidarité, d'égalité, de démocratie et de respect de l'individualité nous

**Partir des cinq
finalités pour traiter
trois questions plus
concrètes : apprendre
quoi, comment et dans
quels collectifs ?**

**Quels valeurs, sens,
savoirs, compétences
et langages
transmettre ?**

**Inculquer les valeurs
en lien direct avec
les cinq traits humains
à forger.**

215 paraissent essentielles, et pleinement en lien avec les finalités que nous
216 venons de décrire. Elles ne doivent évidemment pas faire l'objet de cours
217 spécifiques mais transpirer du fonctionnement entier d'une école qui, par
218 cohérence, devrait s'organiser totalement en référence à ces valeurs.

219 Ces valeurs jugées communes et constitutives du vivre ensemble n'évacuent
220 pas les questions de sens, ne fût-ce que parce qu'elles sont partiellement en
221 tension, et qu'elles requièrent souvent des arbitrages : il y aura toujours des
222 dilemmes à trancher et des priorités à hiérarchiser. Le traitement des
223 questions de sens est également indispensable si l'on veut éviter que les
224 jeunes adoptent des comportements purement utilitaristes, ne traitent que
225 superficiellement la question des finalités ou la font disparaître sous
226 l'accaparante question de l'efficacité. Il est donc nécessaire que l'école laisse
227 une place importante au traitement des questions de sens et propose aux
228 jeunes les très riches ressources des philosophies et spiritualités diverses.
229 L'idée n'est pas d'encombrer l'horaire de cours encyclopédiques, mais de
230 partir des questions des jeunes et de celles qui font débat dans la société,
231 en mobilisant les réponses disponibles dans diverses traditions
232 philosophiques et spirituelles et en valorisant le débat et la confrontation
233 des idées.

234 Les savoirs scientifiques constituent évidemment un autre pan essentiel des
235 apprentissages. Ils ne peuvent être absents d'une école qui n'a de cesse
236 d'aider les garçons et les filles à interpréter le monde et à (se préparer à) agir
237 collectivement sur lui... tout en s'interrogeant sans cesse sur la fragilité de
238 leurs interprétations et de leurs décisions. Les connaissances scientifiques
239 constituent une ressource indispensable pour relever les défis qui
240 s'imposent à l'humanité du XXI^e siècle et inventer de nouveaux équilibres
241 entre l'être humain et la planète, ses machines et ses institutions. Mais il y a
242 lieu de repenser la transmission de ces connaissances en insistant sur la
243 fragilité des « vérités », sur l'ancrage social de toute connaissance et plus
244 encore des questions dont la science s'empare ou qu'elle délaisse. Il importe
245 de montrer dans quel contexte et selon quels processus des connaissances
246 se sont forgées tandis que d'autres devenaient obsolètes. Il s'agit aussi
247 d'éviter les excès des cloisonnements disciplinaires, tout comme la tentation
248 de réduire l'enseignement des sciences à un moyen d'acquérir des
249 compétences : cet enseignement doit être prioritairement mis au service
250 d'un désir d'interpréter le monde et de chercher des réponses à des
251 questions qui importent aux jeunes. Et pour éviter l'empilement et la
252 saturation, il convient de distinguer, dans l'énorme stock de connaissances,
253 ce qu'il est essentiel de faire découvrir par toutes et tous et ce qui doit être
254 réservé à celles et ceux qui s'y intéressent. D'autant qu'il faut laisser
255 davantage de place aux sciences humaines et sociales. Elles constituent en
256 effet des ressources clés pour penser et mettre en œuvre la solidarité et
257 l'émancipation et, plus généralement, pour redéfinir les institutions du
258 futur. Elles sont également essentielles pour que les problèmes relatifs à la

Pour traiter les questions de sens, il faut partir des questions des élèves et mobiliser le riche patrimoine philosophique et spirituel de l'humanité.

Les sciences doivent évidemment être au programme, mais il faut revoir ce programme de fond en comble.

259 planète et à l'emprise des machines ne soient pas traités seulement à partir
260 des sciences dites exactes, afin d'éviter une gestion purement
261 technocratique et technologique des problèmes.

262 Si les sciences doivent surtout être valorisées pour les interprétations
263 qu'elles proposent plus que comme un moyen d'acquérir des compétences,
264 cela ne signifie pas que l'école ne doit plus se donner pour mission de
265 développer des compétences. Mais dans ce domaine comme dans celui des
266 savoirs, un débat de fond doit être mené pour trier l'essentiel et l'accessoire,
267 en regard des finalités que nous avons énoncées. Un tel exercice ne peut
268 que faire apparaître combien certaines compétences aujourd'hui très
269 valorisées sont au mieux accessoires et au pire contradictoires avec le
270 changement de modèle sociétal que nous voulons. Par contre, nombreuses
271 sont les compétences aujourd'hui négligées alors qu'elles sont essentielles
272 pour asseoir ce nouveau projet sociétal. Pensons notamment aux
273 compétences liées à l'agir collectif (être capable d'interpeller dans le respect
274 et de se laisser interpeller, de décider démocratiquement, de coopérer,...),
275 aux choix et arbitrages que les individus sont de plus en plus sommés de faire
276 (être capable de rassembler et trier de l'information, de prendre conscience
277 des pressions et conditionnements, de relier ses choix aux finalités
278 poursuivies,...), aux relations interpersonnelles (être capable d'empathie,
279 d'écoute, de bienveillance, d'ouverture aux émotions d'autrui et au langage
280 non verbal, de célébration collective de moments forts,...), au travail sur soi
281 (être capable de prendre conscience de ses émotions et de son inconscient,
282 d'exprimer ce qui est ressenti,...).

283 Pour chacun des traits que nous voudrions voir forgés par l'école, le langage
284 est capital. Il permet le dialogue avec soi et les autres, malgré ses limites. Et
285 c'est précisément à cause des limites inhérentes au langage qu'il importe de
286 le travailler et retravailler tout au long de la scolarité, pour que ce qui est
287 exprimé traduise au mieux les idées et émotions, et que chacun-e soit en
288 mesure d'appréhender ce qui est exprimé avec finesse. Une tout autre école
289 doit donc se donner comme objectif essentiel la haute maîtrise du langage,
290 et l'utilisation de ce langage pour exercer et approfondir sans relâche le
291 dialogue avec soi et les autres, ces compétences que les évaluations
292 standardisées sont peu à même d'évaluer. Les langages sont multiples. Ceux
293 que l'on parle sont évidemment essentiels, avec priorité au français, mais
294 pourquoi pas aussi aux langues maternelles extrêmement diverses, et ce afin
295 que chacun-e « possède » au mieux la langue qui le constitue et qui sera
296 toujours celle qui lui permettra de s'exprimer avec le plus de finesse ? Et que
297 faire des langues étrangères aujourd'hui tant valorisées, essentiellement en
298 référence à leur utilité dans un contexte de mondialisation et de
299 compétition ? Comment éviter qu'elles colonisent de larges pans de
300 l'horaire au détriment d'autres apprentissages essentiels ? La même
301 question peut être posée à propos des langages formalisés (aujourd'hui
302 essentiellement mathématiques alors que la logique et les algorithmes

**Transmettre des
compétences ?
Bien entendu,
mais pas d'abord
celles préconisées
par le système
économique dominant.**

**A côté du langage
que l'on parle,
faire de la place
aux langages corporels
et artistiques
ainsi qu'aux
sciences humaines,
et questionner la place
faite aux langues
étrangères et aux
langages formalisés.**

303 prennent de plus en plus de place dans la société technologique). D'autant
304 qu'à côté de ces divers langages qui occupent énormément de terrain dans
305 l'école aujourd'hui, il en est d'autres qui n'ont aujourd'hui qu'une place
306 marginale alors qu'ils nous paraissent essentiels, qu'il s'agisse du langage
307 corporel ou des divers langages artistiques. L'éducation corporelle ne peut
308 être réduite au sport ou à l'éducation à la santé, tout comme l'éducation
309 artistique ne peut être limitée à quelques heures de dessin et de musique.
310 Pour que le plaisir d'exprimer son individualité habite chacun-e, les langages
311 artistiques et corporels sont essentiels : ils permettent en effet souvent
312 mieux que des mots de traduire notre essence et nos spécificités, d'ouvrir
313 des espaces de créativité hors cadre, d'inviter à remettre en cause des
314 évidences et des logiques dominantes.

315 Pour certaines de ces pistes, des changements sont déjà possibles dans le
316 cadre légal actuel. Mais pour l'essentiel, les propositions ci-dessus
317 impliquent de revoir de fond en comble les curriculums et programmes. Il
318 faut oser envisager de ne plus imposer à toutes et tous certains contenus
319 aujourd'hui considérés comme essentiels, et faire place à ce qui est
320 indispensable au regard des finalités que nous poursuivons. Pour que l'art,
321 les sciences humaines, le questionnement du sens ou certaines
322 compétences aujourd'hui négligées trouvent place, la solution ne consiste
323 pas à alourdir le programme. Il faut donc gommer du programme imposé à
324 tous certaines matières, peut-être en les déplaçant dans un autre « case »
325 des programmes du tronc commun, où l'on n'imposerait plus à tous une
326 matière précise mais un domaine. Pourquoi donc ne pas imaginer, durant le
327 tronc commun à prolonger jusqu'à 16 ans, un système où, en plus d'une
328 liste limitée de matières prescrites à tous, chaque élève se verrait imposer
329 une liste de domaines d'apprentissage obligatoires mais pourrait, au sein de
330 chaque domaine, opérer un choix entre divers contenus (par exemple entre
331 diverses thématiques ou disciplines au sein du domaine des sciences
332 humaines, entre diverses disciplines ou problématique dans le domaine des
333 sciences du vivant, ou entre divers arts dans le domaine de l'expression
334 artistique) ?

335 **APPRENDRE COMMENT ?**

336 L'école ne doit pas seulement changer de finalité et de contenu. Elle doit
337 aussi revoir sa conception de la relation pédagogique. Notre objectif n'est
338 pas de promouvoir une méthode pédagogique précise, mais à nouveau de
339 nous en tenir à quelques principes essentiels. Des principes qui puissent
340 alors servir de guide aux professionnels tout en leur laissant la liberté de les
341 concrétiser de la manière qui leur convient le mieux. Tout comme le principe
342 de solidarité défini plus haut pour les élèves, ces principes sont en définitive
343 assez simples, mais radicalement en rupture avec des pratiques considérées
344 aujourd'hui comme normales. Il s'agit en effet de 1) préserver et entretenir
345 l'appétit d'apprendre, 2) parier sur l'intelligence de tous, 3) refuser de

**Il faut oser une
complète remise à plat
des programmes.**

**Six principes
pédagogiques simples,
en rupture avec des
pratiques considérées
aujourd'hui comme
normales.**

346 mesurer en vue d'étiqueter, trier et classer, 4) considérer le groupe
347 d'enfants et de jeunes comme un collectif d'apprentissage bien plus que
348 comme une collection d'apprenants, 5) combiner davantage qu'aujourd'hui
349 l'apprendre et l'agir, 6) mettre aussi les élèves en contact avec d'autres
350 porteurs de savoirs et de compétences.

351 Le premier principe est celui d'une école qui préserve et entretient l'appétit
352 d'apprendre. Une tout autre école mise sur la soif d'apprendre et les
353 questions vives et vivifiantes des enfants et des jeunes. Elle laisse bien plus
354 de place qu'aujourd'hui aux questions que se posent les élèves plutôt qu'à
355 celles que les enseignants veulent leur poser (ou leur voir se poser). Il faut
356 préserver la source de l'interrogation multiple et spontanée des plus jeunes
357 enfants, l'entretenir plutôt que la tarir peu à peu, oser partir de questions
358 auxquelles l'enseignant n'a parfois pas de réponse, et se mettre en
359 recherche avec les élèves. L'autorité de l'enseignant doit alors être surtout
360 utilisée pour maintenir ou stimuler chez l'élève la volonté de pousser loin sa
361 compréhension du phénomène qui l'intéresse, l'inviter à ne pas s'arrêter
362 trop vite en chemin, le pousser dans ses retranchements comme les tout
363 jeunes enfants nous poussent, nous adultes, dans nos retranchements
364 lorsqu'ils enchaînent les pourquoi.

**Préserver et
entretenir l'appétit
d'apprendre.**

365 Une tout autre école a une autre caractéristique majeure, tout à fait en lien
366 avec celle que nous venons de décrire : elle parie sur l'intelligence de tous.
367 En toutes circonstances, elle croit l'enfant et le jeune capables de
368 comprendre. Elle refuse de tirer de la difficulté passagère d'apprentissage
369 un verdict de déficit d'intelligence, s'interdit de blesser l'estime de soi et,
370 quand celle-ci est blessée, a pour priorité de la consolider. Elle refuse ainsi
371 d'instiller peu à peu chez certain-e-s qu'ils ou elles sont « bêtes », incapables
372 ou moins doué-e-s que d'autres car peu d'attitudes sont plus
373 fondamentalement aliénantes et dominatrices que de convaincre quelqu'un
374 qu'il doit renoncer à comprendre et qu'il lui faut donc laisser à d'autres le
375 soin de décider. Pour autant, refuser de verser dans le verdict de non-
376 intelligence ne signifie pas protéger ou faire croire en des capacités
377 auxquelles on ne croit pas. Il faut donc toujours maintenir à l'égard du
378 « défaillant temporaire » un haut degré d'exigence, en lui montrant que l'on
379 continue à parier sur ses capacités et en trouvant les chemins pour qu'il
380 puisse, en fin de compte, expérimenter sa capacité à mobiliser ses
381 ressources intellectuelles pour surmonter l'obstacle qui lui résistait. Pour ce
382 faire, la tout autre école abandonne le langage déficitaire, faisant un usage
383 beaucoup parcimonieux et critique des mots en « dys », qui n'ont cessé de
384 se multiplier et servent, comme les handicaps avant eux, à cataloguer et
385 renvoyer les « cas » vers des spécialistes ou des traitements médicaux.

**Parier sur l'intelligence
de tous.**

386 En cohérence avec ce qui vient d'être énoncé, une tout autre École refuse
387 de mesurer en vue d'étiqueter, classer, ranger ou réorienter. Elle refuse de
388 céder à cette évaluationnisme galopante qui s'impose de plus en plus dans le

**Refuser de mesurer en
vue d'étiqueter, trier,
classer, orienter.**

389 système scolaire et ne se limite plus seulement aux élèves mais gagne aussi
390 les profs et les écoles puisque s'est imposée la mode du management par
391 les résultats. Or, cette culture de l'évaluation est en complet décalage avec
392 les finalités que nous poursuivons. Assimilant les individus à des produits
393 manufacturés, elle suppose qu'il est légitime de standardiser les objectifs
394 d'apprentissage, d'étalonner l'atteinte de ces objectifs à partir de quelques
395 indicateurs, de juger sur cette base de la conformité d'un individu aux
396 standards, et d'utiliser ce verdict pour orienter la scolarité des élèves qui,
397 tels des produits semi-finis, devraient être guidés vers telle ou telle ligne de
398 finition en fonction de leur conformité. Elle consacre à cette activité un
399 impressionnant volume de temps, d'énergie et de moyens qu'il serait
400 autrement plus utile de consacrer à d'autres tâches. Nous voulons une tout
401 autre école qui cesse de vénérer Saint-Examen et Sainte-Note, et de se
402 soumettre elle-même aux évaluations incessantes de ses prétendues
403 performances, car de telles évaluations standardisent, simplifient, font
404 perdre du temps, valorisent la motivation extrinsèque et le bachotage, les
405 comportements stratégiques et utilitaristes plutôt que l'appétit d'apprendre
406 et de comprendre, et servent à justifier les redoublements ou les
407 réorientations vers les filières dévalorisées ou l'enseignement spécialisé.
408 Une tout autre école réduit les évaluations certificatives au minimum
409 indispensable, soit tout au plus aux deux ou trois étapes clés de la scolarité.
410 Et durant tout le reste de la scolarité, elle ne pratique que l'évaluation
411 formative, en impliquant dans celle-ci tout autant l'élève que l'enseignant.
412 Elle accompagne chaque élève à son rythme, sans faire de fixation sur la liste
413 des acquis qu'il faut aujourd'hui atteindre « absolument » en décembre ou
414 juin de telle ou telle année d'étude.

415 Cet usage très parcimonieux de l'évaluation certificative s'impose d'autant
416 plus lorsqu'on conçoit l'apprentissage comme un processus social qui ne se
417 résume pas à la relation entre un-e enseignant-e et un-e élève. L'un-e et
418 l'autre font en effet partie d'un collectif, et c'est au travers des interactions
419 entre tous les membres de ce collectif que les apprentissages vont bon train
420 (ou se bloquent quand l'enseignant survalorise par exemple les
421 comparaisons et classements entre élèves, et génère ainsi jugements
422 réciproques et dévalorisations ou survalorisations de soi). Il faut donc
423 considérer la classe comme un collectif d'apprentissage bien plus que
424 comme une collection d'apprenant-e-s. Un collectif où l'on valorise les
425 apports de chacun-e, l'entraide, l'apprentissage mutuel et la coopération.
426 Un collectif qui place en son cœur l'interrogation mutuelle et le débat, dans
427 le respect de chacun-e mais sans édulcorer les divergences de vue. C'est en
428 expliquant et en s'expliquant, et en écoutant l'autre expliquer et s'expliquer
429 que chacun progresse dans la compréhension et l'interprétation du monde.
430 Et c'est dans cette dynamique d'apprentissage collaboratif que s'acquièrent
431 peu à peu, par expérimentation et regard réflexif sur la dynamique, les
432 valeurs, compétences et traits humains que nous voulons valoriser.

**Considérer le groupe
d'enfants et de jeunes
comme un collectif
d'apprentissage en non
comme une collection
d'apprenant-e-s.**

433 La tout autre école est donc une école qui sépare l'apprendre de l'agir
434 beaucoup moins que ne le fait l'école traditionnelle, historiquement
435 constituée pour rompre avec l'apprentissage « sur le tas », dissocier l'acte
436 d'apprendre de l'acte de faire et ainsi pouvoir rationaliser, planifier,
437 standardiser et généraliser l'éducation. Sans renier des temps
438 d'apprentissage « purs » et « gratuits », la tout autre école entremêle
439 beaucoup plus l'apprendre et l'agir. Mais un agir qui ait du sens pour les
440 élèves et ne soit pas un exercice « pour du beurre ». Un agir conçu pour avoir
441 un impact, même modeste, sur le réel. Et d'abord sur le réel de l'école elle-
442 même en impliquant les élèves dans la conception de certains règlements
443 ou projets et de certains pans de l'organisation scolaire, mais aussi en les
444 impliquant dans son fonctionnement quotidien avec le personnel
445 administratif (bibliothèque,...), ouvrier (cuisine, potager, entretien des
446 locaux et de l'environnement,...) ou éducatif (gestion en première ligne des
447 conflits et différends par des « graines de médiateurs », présentation de
448 l'école aux parents, ...). Au-delà des murs de l'école, la variété des agir
449 potentiels est infinie, depuis ceux qui s'ancrent dans le territoire local
450 jusqu'à ceux qui s'inscrivent dans une logique de citoyenneté mondiale.
451 C'est notamment sur ces agir qu'il faut greffer des savoirs et expérimenter
452 positivement des pratiques collectives qui soient démocratiques, solidaires,
453 coopératives, égalitaires, émancipatrices et respectueuses des individu-
454 alités.

455 La tout autre école ne se pense plus – ne peut plus se penser – comme la
456 dispensatrice exclusive ou primordiale des savoirs « qui comptent ». Parce
457 que les savoirs sont en expansion continue, en accès de plus en plus libre et
458 en circulation accélérée, parce qu'il est chaque jour plus évident que les
459 connaissances sont fragiles et toutes susceptibles d'être nuancées, mises en
460 débat ou remises en cause, parce que les angles de vue sur un même objet
461 sont pluriels et rarement convergents. Dans un tel contexte, il est de plus en
462 plus difficile pour l'enseignant de prétendre détenir la vérité, et pour
463 l'institution scolaire de prétendre identifier ce qui est à ce point
464 indispensable pour une vie d'être humain qu'il est absolument nécessaire de
465 l'imposer dans un programme identique pour toutes et tous. Il est temps
466 que l'école assume cette évidence, et qu'en dehors d'une liste en définitive
467 très réduite de savoirs indispensables, elle cesse de confier au programme
468 ou aux enseignants l'exclusivité des choix des objets à faire connaître.
469 L'école, dans un tronc commun prolongé, doit certes continuer à imposer à
470 tous une liste commune de domaines de savoirs, mais laisser bien plus de
471 liberté aux élèves pour le choix des objets de savoirs à l'intérieur de ces
472 domaines. Ce qui signifie aussi que l'école doit oser mettre l'élève en contact
473 avec des porteurs de savoirs et de compétences situés en dehors des murs
474 de l'école, que ces personnes soient des enseignants d'autres écoles ou des
475 non-enseignants. Il y a, en dehors de l'école, un réservoir immense de
476 personnes passionnées et passionnantes, dans toutes les générations. Et il y

**Combiner, davantage
qu'aujourd'hui,
l'apprendre et l'agir.
Un agir qui ait du
sens.**

**Mettre les élèves en
contact avec d'autres
porteurs et porteuses
de savoirs et de
compétences.**

477 a une grande variété de centres d'intérêt chez les élèves. Pourquoi l'école
478 n'aurait-elle pas pour mission d'apparier ces disponibilités et ces intérêts ?
479 Il ne s'agit pas de décharger ainsi de son rôle essentiel l'enseignant en charge
480 du collectif d'apprentissage, que du contraire. Car il reste bien au centre du
481 dispositif. Il conserve, en sus de l'apprentissage des « savoirs de base », des
482 missions primordiales : préparer les élèves à opérer des choix autonomes,
483 les faire réfléchir ex-post sur ce qu'ils ont appris et expérimenté dans ces
484 cours choisis, favoriser entre élèves l'échange horizontal de leurs savoirs
485 diversifiés et mobiliser dans des projets collectifs les compétences variées
486 qu'ils ont acquises.

487 La mise en œuvre de ces six principes suppose que les enseignant-e-s
488 déploient des compétences en partie différentes de celles qu'ils pratiquent
489 aujourd'hui. Enseigner dans une tout autre école, c'est de fait pratiquer un
490 tout autre métier. D'abord parce qu'une telle école a besoin
491 d'accompagnants plutôt que de guides. Car il ne s'agit plus de précéder les
492 élèves sur un chemin déjà tracé ni de leur imposer un rythme commun mais
493 de se mettre en chemin avec eux en acceptant de ne pas maîtriser
494 totalement le parcours. Ce qui implique de remettre en question le fossé
495 enseignant-enseigné, d'accepter que l'apprenant-e enseigne aussi et que
496 l'enseignant-e apprenne, que l'un-e et l'autre soient en recherche et
497 s'aventurent en terrain partiellement inconnu. L'enseignant-e
498 accompagnant-e est d'abord là pour encourager les questionnements,
499 autoriser les tâtonnements, essais et erreurs, soutenir un haut niveau
500 d'exigence dans la recherche d'interprétations et d'explications, observer
501 les processus d'apprentissage et les centres d'intérêt des un-e-s et des
502 autres, stimuler les apprentissage mutuels, épauler les plus faibles en
503 relançant, suggérant, incitant,... Un autre aspect de son métier consiste à
504 garantir que le groupe adopte un fonctionnement tel qu'il puisse être un
505 collectif d'apprentissage favorisant les interactions formatrices plutôt que
506 destructrices.

507 De tels enseignant-e-s ne doivent pas être cadré-e-s avec les instruments du
508 management moderne. Avec des objectifs aussi complexes et non
509 mesurables de manière standardisée, il est vain et inefficace de chercher à
510 orienter leur action par des évaluations de toutes sortes, et notamment par
511 des évaluations des acquis de leurs élèves. Il est bien plus porteur de miser
512 sur une formation initiale de qualité visant à leur faire expérimenter puis
513 intégrer les principes essentiels de la relation pédagogique (comme il s'agit
514 de faire intérioriser aux élèves les cinq traits essentiels de l'être humain que
515 l'on veut faire d'eux) et à leur faire acquérir les savoirs et compétences de
516 base en lien avec ces principes. Sur un tel socle, il est possible de développer
517 par la suite des dispositifs d'approfondissement des compétences
518 professionnelles, essentiellement sur la base de dynamiques d'échange et
519 d'intervision entre pairs, que ces pairs soient des collègues de l'école ou des
520 enseignant-e-s d'autres écoles. En gros, il faut concevoir l'accompagnement

**A tout autre école,
tout autre métier
d'enseignant, avec
l'abandon de la posture
de guide pour endosser
celles d'accompagnant
de chaque élève
et d'animateur
de collectifs.**

**Les enseignants d'une
tout autre école ne
doivent pas être
cadrés avec les
instruments du
management moderne.**

521 des enseignant-e-s comme l'accompagnement des élèves : esquisser un
522 horizon riche, complexe, ambitieux et porteur, faire en sorte qu'ils ne le
523 perdent pas des yeux, puis leur laisser l'autonomie d'inventer les voies pour
524 y parvenir, celles-ci s'affinant et se redéfinissant au gré de processus
525 d'apprentissage collectifs préservant l'appétit d'apprendre, pariant sur
526 l'intelligence, refusant de mesurer, combinant l'apprendre et l'agir, et
527 s'ouvrant à des porteurs et porteuses de connaissances et de compétences
528 externes à l'école.

529 **APPRENDRE DANS QUELS COLLECTIFS ?**

530 Dans une tout autre école où chaque groupe d'enfants et de jeunes est
531 considéré comme un collectif d'apprentissage, la composition de ce collectif
532 est une question essentielle. Et cette question doit être tranchée en se
533 référant aux finalités éducatives que nous poursuivons ainsi qu'aux principes
534 que nous avons dégagés en termes de contenus et de méthodes
535 d'apprentissage. Sur cette base, nous n'avons aucun doute sur le fait que les
536 collectifs d'apprentissage doivent être hétérogènes tant en termes d'origine
537 culturelle et sociale que de niveau d'acquis, de handicap, de croyance ou de
538 projet de vie. Nous pensons également qu'il faut favoriser les groupes
539 verticaux mêlant plusieurs classes d'âge.

540 Allant à l'encontre des tendances actuelles de regroupement des élèves
541 partageant des profils similaires, une tout autre école mélange pauvres et
542 riches, soi-disant intellos et prétendu-e-s manuel-le-s, croyant-e-s et athées,
543 aveugles et sourd-e-s. Celles et ceux qui, parmi ces jeunes, sont aujourd'hui
544 perçu-e-s comme des « boulets », des « poids morts », des « élèves pas à
545 leur place » ou des freins à la course effrénée à la compétition sociale ne
546 sont plus perçus comme tel-le-s dans la tout autre école, mais plutôt comme
547 des garde-fous face aux dérives individualistes et aux replis sur les
548 certitudes. Dans l'école que nous esquissons, ces différences sont acceptées.
549 Mieux : elles sont vues comme une opportunité pour forger les traits
550 humains que nous voulons voir partagés par tous et toutes. Ces groupes
551 hétérogènes doivent donc constituer le cœur du dispositif d'apprentissage
552 même dans le cas où les élèves d'un tel collectif pourraient choisir entre
553 diverses « matières » au sein d'un domaine particulier. C'est ce groupe
554 hétérogène qui doit rester au centre du dispositif, même au-delà du tronc
555 commun lorsque les élèves auront choisi des options différentes. Pourquoi
556 en effet faudrait-il, pour le cours d'histoire par exemple, séparer les jeunes
557 suivant une option générale et ceux inscrits dans une option technique ? Et
558 pourquoi ne pas envisager, pour un nombre d'heures limité, de préserver de
559 18 à 22 ans ce collectif hétérogène d'apprentissage mêlant jeunes sans
560 emploi, travailleuses et travailleurs, étudiantes et étudiants, dans le but
561 d'approfondir les apprentissages de la solidarité, de l'émancipation, de
562 l'action collective et de l'expression de l'individualité ?

**Privilégier
des collectifs
d'apprentissage
hétérogènes en termes
d'origine, de niveau,
d'handicap,
de croyance,
de projet et d'âge.**

**Avec de telles
finalités, contenus et
méthodes, il ne fait
pas de doute que la
tout autre école doit
privilégier les collectifs
d'apprentissage
hétérogènes. Jusqu'à
22 ans peut-être.**

563 De la même manière que nous croyons aux vertus des collectifs
564 hétérogènes, nous croyons aux vertus des classes « verticales » ou, à défaut,
565 à l'insertion régulière d'activités multi-âges dans la scolarité. Avec les classes
566 verticales, les plus jeunes entrent dans un espace où d'autres maîtrisent déjà
567 les compétences qu'ils devront acquérir et pourront apprivoiser sur une
568 durée plus longue, avec moins de pression pour atteindre telle compétence
569 avant Noël ou Pâques de telle année. De telles classes augmentent en outre
570 les relations et interactions non dirigées entre les enfants ou jeunes, ce qui
571 suscite un esprit de dialogue et d'ouverture, réduit la violence, développe
572 l'autonomie ainsi favorise une dynamique d'entraide. Dans une classe
573 verticale, l'enseignant-e ne peut en effet tout contrôler. Les élèves
574 travaillent aussi plus souvent par groupes, doivent dès lors s'entendre et
575 réguler leurs relations. En sus, la reconnaissance mutuelle des apports de
576 chacun-e s'effectue beaucoup plus naturellement et continuellement. Ainsi,
577 quel que soit le niveau de ses capacités, un plus âgé sera souvent être
578 sollicité, existant ainsi vraiment parce qu'il est utile et que d'autres ont
579 besoin de lui. Enfin, la classe verticale n'accorde aucune importance à la
580 position des élèves dans le groupe : ce qui importe c'est bien la contribution
581 que chacun-e apporte au fonctionnement du système.

**Des classes verticales
aux multiples vertus.**

582 On aura compris que ces deux propositions ne peuvent être aisément
583 généralisées à court terme, surtout la première qui va à contre-courant des
584 tendances actuelles. On ne peut espérer concrétiser une telle proposition
585 qu'en convaincant une majorité des parents et enseignant-e-s de poursuivre
586 à travers l'éducation scolaire d'autres finalités que celles conditionnées par
587 un environnement néo-libéral et une logique de compétition propre à
588 persuader les plus forts que le mélange d'élèves de cultures ou d'acquis
589 d'apprentissage variés constitue un handicap ou un frein pour le classement
590 de leur enfant.

**Généraliser les classes
hétérogènes :
un combat difficile
dans un contexte
néo-libéral.**

591 **ET LA QUESTION DES STRUCTURES ?**

592 Dans ce manifeste, nous avons volontairement évité les questions de
593 structure parce que nous croyons que là n'est pas la priorité si l'on veut
594 transformer radicalement l'école. Notre priorité a été de définir à grands
595 traits ce à quoi devrait ressembler le cœur de mission de l'éducation, à savoir
596 le type d'êtres humains qu'il s'agit de forger et, à partir de là, ce qu'il
597 convient d'apprendre, les grands principes pédagogiques et la composition
598 des collectifs d'apprentissage. Nous n'ignorons pas que des éléments de
599 structure sont essentiels pour transformer un système éducatif. Nous
600 n'ignorons pas davantage que les structures peuvent constituer de puissants
601 facteurs bloquant la mise en œuvre « belles » idées. Mais la meilleure
602 manière de débloquent ces blocages consiste d'abord à rassembler des
603 acteurs autour d'un projet commun et mobilisateur afin qu'ils puissent peu
604 à peu créer un rapport de forces favorable à ce projet. Et c'est seulement
605 lorsque ce rapport de forces sera constitué et lorsque le mouvement aura

**La question des
structures n'est pas
notre priorité.**

606 progressé dans une définition plus concrète du projet qu'il sera temps de
607 discuter des structures.

608 A ce stade, donc, nous ne dirons quasi rien à propos des structures du
609 système éducatif, éludant par exemple les questions de réseaux, de cadrage
610 et d'autonomie des pouvoirs organisateurs, de règles de financement des
611 écoles, de services d'inspection ou de barèmes et statuts des enseignants.
612 Nous nous limiterons à deux considérations générales. 1) Nous voulons qu'à
613 terme la tout autre école ne s'incarne pas seulement dans des projets
614 ponctuels qui évolueraient à la marge d'un système fondamentalement
615 inchangé. Il est encore moins question de miser sur le développement
616 d'écoles privées et payantes. La tout autre école que nous appelons de nos
617 vœux ne peut qu'être entièrement financée par les pouvoirs publics et, à la
618 différence de celle d'aujourd'hui, entièrement gratuite. 2) Cette exigence de
619 financement public ne doit pas être assortie d'un corsetage strict des
620 enseignants et des écoles dans des normes multiples ou dans un filet serré
621 de ces instruments de régulation que prisent tant les gestionnaires moderne
622 et qui marient la carotte et le bâton dans une logique étrangement
623 semblable aux bulletins scolaires. L'alternative consiste à inventer un tout
624 autre modèle de régulation qui suppose d'abord un relatif consensus autour
625 d'un nouveau paradigme d'éducation et ensuite un dispositif
626 d'accompagnement souple favorisant une dynamique de débat, d'échange
627 et de coopération entre les acteurs chargé de le mettre en œuvre.

**Une tout autre école
exige un financement
public et un tout autre
modèle de régulation.**

5.

Nous
mettre
en marche

À RÉDIGER EN 2 OU 3 PAGES SUR LA BASE DU RÉSUMÉ QUI SUIT

Ce dernier chapitre préciserait comment nous comptons agir et « faire agir » pour tendre vers l'horizon décrit précédemment.

Il faut d'abord rappeler que 1) de nombreux acteurs n'ont pas attendu le Manifeste pour se mettre en route ; 2) en raison de nos sensibilités diverses, nous n'avons pas nécessairement de réponse unanime et détaillée quant aux dispositifs éducatifs concrets et pratiques à mettre en place ; d'autant plus que lorsqu'on passe du débat sur les finalités et grands principes au débat sur les dispositifs concrets, les désaccords deviennent souvent plus nombreux, y compris entre nous, de même que les incertitudes sur les effets réels des décisions prises puisque les acteurs peuvent, consciemment ou non, se conformer au prescrit sans respecter les vraies finalités de ceux qui ont prescrit ; 3) en proposant une esquisse de l'horizon, nous cadrans cependant les débats plus concrets en resituant toujours les discussions par rapport aux finalités poursuivies, ce qui permet d'une part d'éliminer certaines pistes trop en décalage avec ces finalités et d'autre part d'éviter que les débats sur les moyens s'autonomisent au point de perdre de vue les finalités ; 4) le changement que nous espérons ne peut advenir que si de multiples acteurs se mettent en marche, prennent des initiatives ; ces initiatives jailliront d'autant mieux que le cadre ne sera pas trop corseté et qu'elles ne seront « cadrées » que par l'horizon esquissé et par une stimulation des échanges et discussions entre elles ; un tel dispositif léger permet d'ailleurs davantage de créativité.

Il faudrait ensuite inviter tout un chacun à agir à un ou plusieurs des niveaux suivants :

- **LOCAL ET SYSTEMIQUE. Transformer les représentations et paradigmes dominants dans la société.** *Il est absolument capital, vu l'endoctrinement néo-libéral ambiant et la peur que chacun-e a de changer seul, de travailler les représentations que les gens se font des enjeux scolaires et sociétaux. Le Manifeste en lui-même est un outil pour ce faire, mais sans doute faudrait-il aussi présenter des argumentaires courts et pédagogiques démontant des discours couramment entendus, genre de « sets » disponibles pour ceux qui veulent combattre l'idéologue adverse partout où elle s'exprime, notamment au café du commerce, dans les salles de profs ou les dîners de famille. Par exemple, on pourrait construire des argumentaires sur des phrases telles que : « Mélanger les forts et les faibles en néfastes pour les uns et les autres » ; « Sans la peur des examens, les élèves ne font pas l'effort d'apprendre » ; « On ne peut rien faire contre la ségrégation scolaire car elle s'explique entièrement pas la ségrégation résidentielle » ; etc.*
- **LOCAL. Modifier nos pratiques individuelles.** *Que nous soyons élève, parent, enseignant-e, directeur ou directrice, agent PMS ou autre*

encore, nous sommes amenés à prendre des décisions ou à nous positionner par rapport à des demandes, des conseils ou des ordres qui nous sont adressés. Nous sommes assez régulièrement pris dans une tension entre la fidélité à des valeurs et idéaux proches de celles de ce Manifeste et une attitude fataliste ou réaliste. Ne pouvons-nous aussi donner des conseils sur la manière de rapprocher pratiques et valeurs, que ce soit dans les cas où les personnes font face à un pouvoir (qui veut par exemple envoyer un enfant dans l'enseignement spécialisé) ou à un choix entre diverses solutions qui s'offrent à elles ? Ne pouvons-nous pas, dans le premier cas, dire les droits, les recours, aides et stratégies possibles, et, dans le second, établir les liens entre décisions concrètes et grands principes et partager des témoignages de personnes ayant réussi à tenir ce lien ?

- **LOCAL. Agir au niveau local, à l'échelle d'une école ou d'un ensemble d'écoles.** En tant qu'enseignant-e-s, parents, élèves ou partenaires extra-scolaires, nous pouvons contribuer à créer une école, développer des pratiques au sein d'une école existante, lutter contre des décisions qui s'y prennent... Il serait bon d'identifier quelques-unes de ces actions possibles, pour montrer des manières concrètes de traduire les grands principes énoncés au chapitre « horizon désirable ». On pourrait ainsi décrire succinctement ces actions, montrer que le cadre légal permet, plus qu'on l'imagine, de les mettre en partie en œuvre, renvoyer vers des personnes et des groupes qui les expérimentent et vers des textes qui les commentent ou les légitiment. Plus largement, nous devrions mettre en place une plateforme permettant de cartographier par lieu et par thème les initiatives et luttes qui se développent, afin de favoriser les échanges entre elles et de permettre à des personnes en recherche de trouver des points d'appui et des ressources.
- **SYSTEMIQUE. Agir au niveau politique.** Le changement ne s'effectuera pas seulement ni même d'abord par le politique. Nous ne pouvons cependant négliger ce niveau, notamment parce que nous voulons transformer le système scolaire dans son ensemble plutôt que contribuer à l'émergence de quelques écoles alternatives. Peut-être pouvons-nous d'emblée identifier quelques combats politiques, mais nous devons aussi mettre en place un dispositif durable permettant, à propos de politiques concrètes, la maturation de prises de position sur la base du Manifeste, voire de propositions que nous ferions d'initiative, toujours en référence à ce Manifeste. L'intérêt serait sans doute de focaliser les combats sur ce qui peut avoir un fort impact symbolique (par exemple, quitter PISA), sur des projets ministériels en gestation, que nous trouverions dangereux du fait de leur possible effet d'entraînement vers l'horizon que nous voulons éviter ou encore sur des mesures que nous voudrions promouvoir parce que nous croyons qu'elles vont dans la bonne direction.

SIGNATURE DU MANIFESTE

Ne pas oublier une invitation à signer et commenter ce Manifeste en tant qu'individu ou organisation. Mais bien plus qu'une simple signature, il faudrait inviter les personnes à entrer dans un réseau favorisant les échanges entre elles sur la base de leur ancrage territorial, de leur fonction ou des projets et enjeux qui les intéressent.

FICHES PRATIQUES

L'un des débouchés concrets pourrait consister à développer 4 modèles de fiches, correspondant aux 4 niveaux d'action. Il faudrait alors définir leur structure, leur longueur (maximum 2 pages ?), les ressources (organisations,...) qu'on pourrait mobiliser pour les rédiger ainsi que les procédures pour les valider.

Ces fiches ne devraient pas être prêtes pour la sortie du Manifeste. Elles pourraient être réalisées progressivement.