

Manifeste pour une tout autre école

Texte provisoire
Version 2.4 du 08/03/2016

**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 L'école est une institution qui parle à l'énorme majorité d'entre nous parce
2 que nous y avons passé de nombreuses années de notre vie. L'école
3 remplit aussi un rôle social fondamental. Pourtant le fonctionnement de
4 cette institution suscite aujourd'hui de nombreuses interrogations.

Mis en forme : Police par défaut

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

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

10 Précisons donc d'emblée que nous n'adhérons pas aux critiques appelant
11 l'école à s'adapter davantage à notre société néo-libérale. Nous ne suivons
12 pas ceux qui usent et abusent de mots tels qu'adaptation, adéquation,
13 performance ou excellence, croient pouvoir appliquer à l'école les recettes
14 du management des entreprises, et, les yeux rivés sur notre position dans
15 les classements internationaux, veulent accélérer la course à la

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

16 compétition ~~sans pouvoir nous dire pour quelles fins désirables.~~ Nous ne
17 nous reconnaissons ni pas dans leur critique de l'école ni dans les solutions
18 qu'ils proposent. ~~leurs objectifs réformateurs, pas plus que dans leurs~~
19 ~~recettes. Mieux : nous voulons renvoyer aux oubliettes de l'histoire leur~~
20 ~~discours aujourd'hui dominant.~~ Nous avons hâte de nous libérer
21 collectivement de ce projet, de ce discours dominant, de la compétition
22 sans fin, génératrice d'inégalités, de perte de sens et de faillite de
23 l'humanité. Hâte de privilégier une tout autre logique de développement,
24 une tout autre conception de l'individu et des relations sociales. ~~Nous~~
25 ~~avons hâte de nous libérer collectivement de leur projet, pour privilégier~~
26 ~~une tout autre logique de développement, une tout autre conception de~~
27 ~~l'individu et des relations sociales, et d'autres finalités que la compétition~~
28 ~~sans fin, génératrice d'inégalités et de perdant e-s, de perte de sens et de~~
29 ~~faillite de l'humanité.~~

Mis en forme : Barré

Mis en forme : Barré

Mis en forme : Barré

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

30 Ce discours dominant donne actuellement le ton et nous mène droit dans
31 le mur. Son absurdité apparaît ~~— fort heureusement —~~ de plus en plus
32 clairement grâce aux alternatives proposées et mises en place par nombre
33 de personnes et de collectifs dans le monde et chez nous. Nous voulons
34 unir notre action dans le domaine scolaire ~~lutte dans le champ scolaire~~
35 ~~belge francophone~~ aux combats d'autres secteurs pareillement maltraités
36 par un discours que les acteurs dominants véhiculent ~~soit par aveuglement,~~
37 ~~soit par indifférence à d'autres intérêts que les leurs.~~ Nous voulons, dans le
38 secteur de l'enseignement ~~champ scolaire~~ aussi, faire tomber le voile de ce
39 discours, le délégitimer et faire en sorte qu'une part toujours plus large de
40 la population prenne conscience de son inanité et s'en libère. Notre action
41 ne consiste en aucun cas à adapter l'école à la société actuelle pour qu'elle
42 contribue à replacer notre économie parmi les plus performantes
43 meilleures du monde selon les critères en vigueur. À mille lieues d'un tel

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

44 projet, nous voulons œuvrer à une école ~~adaptée~~ qui prépare à une
45 société future conforme aux balises de Tout Autre Chose : une société
46 démocratique, solidaire, coopérative, écologique, juste, égalitaire,
47 émancipatrice, créative, plurielle et réjouissante.

48 Nous voulons ~~donc~~ unir nos forces, ~~Nous~~ qui n'avons pas nécessairement
49 les mêmes priorités mais partageons des objectifs communs. ~~L'objectif~~
50 ~~d'Amener~~ les acteurs et actrices de l'école à se détourner de l'horizon
51 sans avenir du projet dominant. ~~à~~ Ne pas verser dans la nostalgie de
52 l'école d'antan ou le douillet confort du repli sur la communauté et l'entre
53 soi. ~~et à~~ Se diriger vers un tout autre horizon privilégiant l'égalité, le
54 respect de l'individualité et le développement de valeurs, savoirs et
55 compétences à la hauteur des vrais défis du XXI^e siècle.

2.

Nous
unir

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

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

42 Avec eux et elles, nous voulons lutter contre les inégalités et les
43 ségrégations. Mais nous voulons aussi mener un second combat : prendre
44 en compte la préoccupation que certain-e-s d'entre nous placent tout en

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

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

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

45 ~~haut de leur agenda, à savoir~~ la lutte contre le formatage scolaire, ~~et~~ contre
46 une forme scolaire inventée à une tout autre époque que la nôtre. Une
47 forme d'éducation que des pédagogues tels que Freinet, Oury, Montessori,
48 Decroly, Steiner, Freire ou Jacotot, déjà anciens mais toujours précurseurs
49 et aujourd'hui encore sources d'inspiration, ont remis en cause et traduit
50 concrètement en acte. Il s'agit ici de contester une éducation qui ne
51 respecte pas l'individu, son rythme d'apprentissage et ses manières d'ap-
52 prendre. Il s'agit aussi d'agir pour que soit davantage pris en compte les
53 intérêts et questions de chacun-e, sa soif d'apprendre ce qui l'attire, de
54 comprendre ce qui l'intrigue, d'interpréter ce qui le questionne. Il s'agit
55 également de changer une école beaucoup trop axée sur la rationalité
56 instrumentale, ne laissant que fort peu de place à l'artisanat et aux
57 techniques, au corps, à l'art, aux émotions ou au spirituel. Il s'agit encore
58 de développer la coopération, la créativité individuelle et collective, de
59 rendre l'élève acteur ou actrice plutôt que simple récepteur ou réceptrice.
60 Il s'agit enfin d'œuvrer à une école qui sépare bien moins l'apprendre de
61 l'agir, laissant plus de place ~~à ce dernier à l'apprentissage dans l'action~~. Il
62 s'agit donc de remettre en question nombre de traits essentiels de ce
63 modèle particulier d'éducation qu'est l'école. C'est à raison que beaucoup
64 d'entre nous désespèrent ou s'indignent que l'école ressemble trop à une
65 fabrique de produits humains calibrés. Et c'est à raison que certains d'entre
66 nous tentent d'implanter d'autres pratiques tout en regrettant souvent
67 que ces pratiques ne soient pas généralisées.

68 À ce double travail collectif contre les inégalités et le formatage, nous
69 joignons un troisième objectif : ~~-, auquel certain-e-s d'entre nous accordent~~
70 ~~la priorité, insistant pour que la-une~~ formation scolaire ~~soit bien~~ plus en
71 prise avec les défis du XXI^e siècle. Parmi les défis qu'ils et elles pointent, il
72 n'est nullement question de mieux positionner la Belgique dans la
73 compétition économique internationale mais au contraire de sortir de
74 cette compétition effrénée aux effets désastreux, pour faire advenir un
75 tout autre modèle de société et traiter quatre déséquilibres essentiels
76 générés par le système capitaliste : déséquilibres entre l'être humain et ce
77 qu'il produit, entre ce que l'être humain produit et le monde du vivant,
78 entre l'être humain et les institutions qui le cadrent, et entre les êtres
79 humains eux-mêmes. Du premier déséquilibre, on ne prend que très
80 progressivement conscience alors que la fulgurante accélération des tech-
81 nologies et leur appropriation par des acteurs puissants pose la question
82 cruciale de savoir si les machines et algorithmes de plus en plus
83 sophistiqués et personnalisés laisseront encore à l'être humain la liberté de
84 définir ses modes de vie et de relations sociales, l'emportant dans une
85 implacable dynamique d'accélération et un insatiable appétit
86 d'expérimentation du nombre infini des possibles que rendent accessibles
87 ces techniques. Du second déséquilibre, l'humanité est heureusement dé-
88 sormais consciente après le travail d'analyse, de conscientisation et

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

89 d'innovations mené dans la durée par tant de pionniers et pionnières de
90 l'écologie, mais la conversion des pratiques et des politiques est encore
91 loin d'être acquise. Quant au troisième déséquilibre, il résulte de
92 l'extension et de la complexification des réseaux d'interdépendances entre
93 peuples, organisations et individus. C'est, un processus qui déstructure nos
94 vieilles institutions étatiques et sectorielles sans les avoir encore
95 complétées ou remplacées par d'autres aptes à préserver l'ouverture du
96 champ des possibles pour tout individu, tout en nous protégeant de la
97 perte d'identité et d'affiliation ainsi que de la perte de maîtrise collective et
98 démocratique sur l'histoire de l'humanité. Le quatrième déséquilibre,
99 enfin, n'est pas indépendant du précédent puisque le délitement des
100 institutions favorise encore la domination des plus forts sur les plus faibles,
101 laissant libre champ à leur exacerbation par le système capitaliste.
102 Comment accepter que l'école s'intéresse bien trop peu à ces quatre
103 enjeux cruciaux et interconnectés, qu'elle ne cherche pas assez à anticiper
104 les valeurs, savoirs et compétences indispensables aux citoyens et
105 citoyennes du monde en train d'advenir, et à les faire déjà, en tant
106 qu'élèves, participer aux débats relatifs à ces enjeux ? C'est donc à raison
107 que beaucoup d'entre nous désespèrent ou s'indignent de voir combien
108 l'école ne prend pas suffisamment ces enjeux à bras le corps. Et c'est à
109 raison que certain-e-s d'entre nous travaillent à implanter ces
110 préoccupations dans l'école, en éprouvant mille difficultés pour qu'elles ne
111 soient pas cantonnées dans des modules de cinquante minutes mais
112 innervent-atteignent toutes les fibres de l'institution scolaire.

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

**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.**

133 c'est veiller à interroger ce qu'il importe d'égaliser comme apprentissages
134 et ne pas évacuer le collectif au nom du respect des individualités.

135 Faisant ainsi alliance, nous voulons proposer un récit-projet mobilisateur
136 qui dise de quel horizon sans avenir nous voulons détourner l'école et la
137 société, vers quel horizon désirable nous voulons les faire tendre, et
138 comment nous mettre en route vers un tel horizon.

3.

Nous détourner
d'un horizon
sans
lendemain

1 Nous détourner de l'horizon sans lendemain n'est pas simple. Des acteurs
2 puissants défendent en effet le projet d'une école au service d'impératifs
3 économiques. Nos esprits sont par ailleurs colonisés par leur discours.
4 Enfin, la compétition, l'individualisme et l'utilitarisme sur lesquels repose
5 cette société rendent très difficile une libération individuelle de ces
6 logiques : comment en effet avoir la force de tourner résolument le dos à
7 ces logiques quand la très grande majorité des membres de notre société
8 « jouent ce jeu », de leur plein gré ou à contrecœur ?

9 Ces trois logiques, qui freinent l'action collective, sont profondément
10 ancrées dans notre société et pénètrent (peut-être de plus en plus) l'école.
11 La logique de compétition, dont le sport est l'archétype, consiste à classer
12 et hiérarchiser en fonction de certains critères. Celles et ceux qui dominent
13 la compétition ne sont pas tant celles et ceux qui la gagnent (même si elles
14 ou ils tirent profit de leur victoire) que celles et ceux qui établissent les
15 critères de classement et les règles du jeu, constituent le jury, fixent les
16 récompenses pour les gagnant-e-s et les punitions ou pénalités pour les
17 perdant-e-s. Tant que les compétiteurs et compétitrices acceptent les
18 règles du jeu et ne se liguent pas pour les remettre en cause, celles et ceux
19 qui les fixent conservent leur pouvoir et peuvent continuer à mettre les
20 autres en compétition. Cela leur permet de limiter les récompenses et de
21 laisser planer, sur celles et ceux qui ont un jour triomphé, la menace d'une
22 régression.

23 On voit bien que cette logique de compétition – qui tend à pénétrer tous
24 les secteurs de la société – est intimement liée à l'individualisme. Celui-ci
25 pousse en effet chaque individu ou collectif à tenter de tirer son épingle du
26 jeu plutôt que de changer collectivement les règles et promouvoir un jeu
27 moins hiérarchisant, plus coopératif et solidaire. Pour les puissant-e-s,
28 entretenir l'individualisme est le plus sûr moyen de conserver intactes les
29 structures d'un système social qui les favorise, car chaque acteur, pris
30 individuellement, ne peut être en mesure de les changer. Morcelés, isolés,
31 chacun-e se sent impuissant-e. Il faut pouvoir sortir de l'individualisme
32 pour sortir de la logique de compétition.

33 Mais la logique d'utilitarisme, troisième composante essentielle du modèle
34 sociétal actuel, ne favorise pas une telle sortie. Celles et ceux qui baignent
35 dans l'utilitarisme se posent peu de question de sens. Ils et elles ne
36 réfléchissent qu'au meilleur moyen de maximiser la satisfaction à tirer de
37 l'utilisation de personnes, d'autres êtres vivants, d'objets, d'éléments de la
38 nature ou de lois. Peu investies dans la relation aux autres, ces personnes
39 se désintéressent des autres dès qu'ils leur ont donné ce qu'elles
40 souhaitaient. Elles s'interrogent peu sur les effets induits par leur pratique,
41 au-delà de la satisfaction souvent éphémère qu'elle leur procure.
42 L'utilitarisme est entretenu par les puissant-e-s. Il endort les consciences
43 sous le pain et le jeu.

Il n'est pas simple de détourner massivement les citoyen-ne-s de l'horizon sans lendemain.

La compétition sert d'abord celles et ceux qui établissent les règles du jeu.

L'individualisme est le plus sûr moyen, pour les puissant-e-s, de garder intactes les structures d'un système social qui les favorise.

L'utilitarisme endort les consciences et évacue les questions de sens. Tout bénéfique pour les puissant-e-s.

Mis en forme : Justifié, Droite : 3 cm

45 Ces trois logiques sont intimement liées. Elles collent de près au modèle
46 théorique de l'*homo economicus*, cet homme qui n'est envisagé conçu que
47 comme un joueur interagissant avec une multitude d'autres joueurs eux
48 aussi isolés et qui dès lors se trouvent pris dans un jeu régulé par une
49 « main invisible ». Elles collent à un modèle de société où la politique n'a
50 plus de place, puisque des mécanismes d'autorégulation lae remplacent,
51 un modèle où le système n'est plus sous l'emprise la production des
52 processus de délibération démocratique. Est-il possible que la réalité
53 rejoigne un jour cette théorie fondée sur une conception réductrice de
54 l'être humain ?

55 Bien des signes le laissent penser. Et bien des politiques concourent à un
56 tel scénario. Au plan éducatif, force est de constater que l'école
57 d'aujourd'hui est de plus en plus appelée à se mettre au service d'une
58 société fondée sur ces logiques. Et, de plus en plus, ces logiques pénètrent
59 le système scolaire du fait des demandes d'acteurs externes et de
60 gestionnaires du système, mais aussi de parents et d'élèves. La compétition
61 s'amplifie, à tous les étages. Elle concerne les élèves mais aussi les écoles
62 et les systèmes scolaires eux-mêmes, sans cesse évalués et classés.
63 L'individualisme des élèves est bien davantage cultivé que leur
64 coopération, et le management des systèmes est de plus en plus orienté
65 vers la responsabilisation des établissements, sans prise en compte de
66 leurs interdépendances avec d'autres. Quant à l'utilitarisme, il pénètre au
67 cœur du cœur de l'école, dans la dynamique d'apprentissage elle-même,
68 bien plus aimantée-alimentée par la recherche d'une réussite à 50 % et
69 l'obtention d'un diplôme que par la soif d'apprendre.

70 Il nous est donc difficile de détacher les yeux de cet horizon sans
71 lendemain. C'est peine perdue sans un effort collectif, sans un travail
72 culturel sur les représentations de chacun-e, et sans des alliances trans-
73 sectorielles avec celles et ceux qui, dans d'autres secteurs, luttent contre
74 les mêmes logiques. La difficulté de ce combat collectif pour amener une
75 société et un système scolaire à renoncer à l'horizon qui l'hypnotise
76 conduit certains acteurs à se réfugier dans le connu et le sécurisant (la
77 vieille école, l'école regroupant les familles aux mêmes convictions ou
78 encore l'école ayant des élèves d'un même type) ou à se limiter à des
79 actions locales de création ou de transformation d'écoles particulières. ;
80 eNe pas faire négligeant. Le lien avec un combat à l'échelle du système, au
81 risque d'alimenter *de facto* la société néo-libérale en contribuant à mettre
82 sur le marché éducatif des offres de plus en plus diversifiées entre
83 lesquelles se répartiraient les publics ainsi ségrégués.

**Ressemblerions-nous
donc de plus en plus à
l'*homo economicus* ?**

**L'école, de plus en plus
au service des logiques
de compétition,
d'individualisme et
d'utilitarisme. Et de
plus en plus pénétrée
par ces logiques.**

**La difficulté du
combat pour se
détacher de l'horizon
sans lendemain conduit
certain-e-s à chercher
refuge dans le connu
ou à se limiter à des
actions locales.**

4.

Tendre vers
un horizon
désirable

1 Pour détourner notre système scolaire de cet horizon sans lendemain, il
2 faut proposer une alternative qui parle aux personnes convaincues de
3 longue date mais également à celles qui restent hypnotisées par l'horizon
4 sans lendemain. Il est à ce stade prématuré de vouloir décrire de manière
5 détaillée cet horizon désirable : c'est en nous mettant en marche vers lui,
6 en discutant et expérimentant diverses pistes concrètes qu'il prendra des
7 contours plus précis. Pour l'heure, limitons-nous à une esquisse évocatrice
8 et cohérente, apte à nous mettre en marche. Et commençons par nous
9 demander quels humains nous voulons voir ~~forgés-transformés~~ par une
10 tout autre école.

11 **FORGER QUELS ÊTRES HUMAINS ?** Titre à modifier

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

87 contrainte, la loi, la menace, la rhétorique, l'endoctrinement, la
88 manipulation, la mise en concurrence, le classement ou la publicité, il
89 importe que chaque personne puisse en interroger le bien-fondé, les
90 remettre en question, même si c'est, au final, pour respecter – mais cette
91 fois en conscience – ce que ces pouvoirs attendent. Être émancipé-e ne
92 signifie pas rejeter tout ce qui est proposé ou imposé mais se positionner
93 librement et pouvoir à tout moment le rejeter. Donner à chacun-e la
94 capacité de s'émanciper doit donc être l'une des missions clés d'une tout
95 autre école. Cet objectif est inséparable du premier. Car le travail
96 d'émancipation des un-e-s peut forcer les autres à consentir une solidarité
97 qu'ils ou elles refuseraient sans cela ou à renoncer à des styles de solidarité
98 qui ne font qu'entretenir sous d'autres formes la dépendance.

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

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
participative est
une des modalités
essentielles de

131 occupant des positions distinctes. Transmettre à chaque jeune la
132 conviction que le destin de notre humanité demeure maîtrisable mais exige
133 une action collective, et que la délibération démocratique-participative est
134 une des modalités essentielles de cette maîtrise, doit donc être l'une des
135 missions clés d'une tout autre école, tout comme doit l'être aussi la
136 ~~transmission~~ la réflexion sur les valeurs et l'exercice des valeurs,
137 compétences et attitudes indispensables à l'agir collectif et à la
138 démocratie.

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

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

170 En retenant ces cinq traits pour qualifier l'être humain que nous voulons
171 voir forgé par une tout autre école, nous situons clairement notre horizon à
172 l'opposé des logiques qui dominent la société actuelle : la solidarité que
173 nous préconisons s'oppose à la compétition qui règne, tandis que

**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.**

174 l'émancipation et l'expression de l'individualité s'opposent à l'utilitarisme,
175 et l'agir collectif à l'individualisme.

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

208 Les cinq traits que nous venons de décrire ne suffisent cependant pas à
209 donner une idée concrète de l'horizon vers lequel nous voulons tendre. Il
210 nous faut dire aussi à quoi devraient ressembler le contenu des
211 apprentissages, la relation éducative et la composition des collectifs
212 d'apprentissage. Sans vouloir entrer dans les détails, il nous faut ébaucher
213 les réponses-propositions à trois questions essentielles : apprendre quoi ?
214 apprendre comment ? apprendre dans quels collectifs ?

215 **APPRENDRE QUOI ?**

Nos objectifs ne sont pas ceux du décret mission.

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

216 Sur la base des finalités que nous venons de décrire, nous pouvons dériver
217 l'essentiel des valeurs à expérimenter et ensuite à intérioriser, des
218 questions de sens à explorer, des savoirs à découvrir, des compétences à
219 acquérir et des langages à maîtriser via l'école.

220 En dépit de la diversité des cultures qu'elle accueille dans une société
221 plurielle, l'école ne peut renoncer à être le lieu de construction, avec les
222 enfants et les jeunes, transmettre — et même, osons le dire, à inculquer —
223 des valeurs jugées essentielles par une société. Les valeurs de solidarité,
224 d'égalité, de coopération, de démocratie et de respect de l'individualité
225 nous paraissent essentielles, et pleinement en lien avec les finalités que
226 nous venons de décrire. Elles ne doivent évidemment pas faire l'objet de
227 cours spécifiques mais transpirer du fonctionnement entier d'une école
228 qui, par cohérence, devrait s'organiser totalement en référence à ces
229 valeurs.

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

245 Les savoirs scientifiques ~~constituent évidemment un autre pan essentiel~~
246 ~~des apprentissages. Ils ne ne~~ peuvent être absents d'une école qui n'a de
247 cesse d'aider les garçons et les filles à interpréter le monde et à (se
248 préparer à) agir collectivement sur lui... Car en effet les sciences sont aussi
249 un outil de citoyenneté. (Comment participer au débat sur la prolongation
250 ou non des centrales nucléaires si on ne sait pas comment fonctionne un
251 réacteur ? Comment prendre position sur les OGM si on ne comprend pas
252 ce qu'est un gène ?) tout en s'interrogeant sans cesse sur la fragilité de
253 ~~leurs interprétations et de leurs décisions.~~ Les connaissances scientifiques
254 constituent une ressource indispensable pour relever les défis qui
255 s'imposent à l'humanité du XXI^e siècle et inventer de nouveaux équilibres
256 entre l'être humain et la planète, ses machines et ses institutions. Il
257 importe également ~~Mais il y a lieu de~~ repenser ~~la~~
258 ~~transmission~~ l'enseignement de ces connaissances en insistant sur l'histoire

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

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

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 ~~des sciences et sur la fragilité des « vérités », l'épistémologie sur l'ancrage~~
260 ~~social de toute connaissance et plus encore des questions dont la science~~
261 ~~s'empare ou qu'elle délaisse. Il importe de montrer dans quel contexte et~~
262 ~~selon quels processus des connaissances se sont forgées tandis que~~
263 ~~d'autres devenaient obsolètes. — Il s'agit aussi d'éviter les excès des~~
264 cloisonnements disciplinaires, tout comme la tentation de réduire
265 l'enseignement des sciences à un moyen d'acquérir des compétences : cet
266 enseignement doit être prioritairement mis au service d'un désir d'agir et
267 d'interpréter le monde. Il doit aussi servir à cultiver l'esprit scientifique :
268 curiosité, analyse, recherche d'explications. et de chercher des réponses à
269 des questions qui importent aux jeunes. Et pour éviter l'empilement et la
270 saturation, il convient de distinguer, dans l'énorme stock de connaissances,
271 ce qu'il est essentiel de faire découvrir par toutes et tous et ce qui doit être
272 réservé à celles et ceux qui s'y intéressent. D'autant qu'il

273 Il faut laisser davantage de place aux sciences humaines et sociales
274 (économie, sociologie, psychologie, histoire, géographie humaine). — Ces
275 disciplines Elles constituent en effet des ressources clés pour penser et
276 mettre en œuvre la solidarité et l'émancipation et, plus généralement,
277 pour redéfinir les institutions du futur. Elles sont également essentielles
278 pour que les problèmes relatifs à la planète et à l'emprise des machines ne
279 soient pas traités seulement à partir des sciences dites exactes, afin
280 d'éviter une gestion purement technocratique et technologique des
281 problèmes.

282
283 ~~Si les sciences doivent surtout être valorisées pour les interprétations~~
284 ~~qu'elles proposent plus que comme un moyen d'acquérir des~~
285 ~~compétences, cela ne signifie pas que l'école ne doit plus se donner pour~~
286 ~~mission de développer des compétences. Mais dans~~ Dans le ce domaine des
287 compétences comme dans celui des savoirs, un débat de fond doit être
288 mené pour trier l'essentiel et l'accessoire, en regard des finalités que nous
289 avons énoncées. ~~Un tel exercice ne peut que faire apparaître combien~~
290 ~~certaines compétences aujourd'hui très valorisées sont au mieux~~
291 ~~accessoires et au pire contradictoires avec le changement de modèle~~
292 ~~sociétal que nous voulons. Par contre, N~~ombreaux sont les compétences
293 aujourd'hui négligées alors qu'elles sont essentielles pour assoir ce
294 nouveau projet sociétal. Pensons notamment aux compétences liées à
295 l'agir collectif (être capable d'interpeller dans le respect et de se laisser
296 interpellé, de décider démocratiquement, de coopérer,...), aux choix et
297 arbitrages que les individus sont de plus en plus sommés de faire (être
298 capable de rassembler et trier de l'information, de prendre conscience des
299 pressions et conditionnements, de relier ses choix aux finalités
300 poursuivies,...), aux relations interpersonnelles (être capable d'empathie,
301 d'écoute, de bienveillance, d'ouverture aux émotions d'autrui et au

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

302 langage non verbal, de célébration collective de moments forts,...), au
303 travail sur soi (être capable de prendre conscience de ses émotions et de
304 son inconscient, d'exprimer ce qui est ressenti,...).

305 Pour chacun des traits que nous voudrions voir forgés par l'école, le
306 langage (le mettre au pluriel ??) est capital. Il permet le dialogue avec soi et
307 les autres, malgré ses limites. Et c'est précisément à cause des limites
308 inhérentes au langage qu'il importe de le travailler et retravailler tout au
309 long de la scolarité, pour que ce qui est exprimé traduise au mieux les idées
310 et émotions, et que chacun-e soit en mesure d'appréhender ce qui est
311 exprimé avec finesse. Une tout autre école doit donc se donner comme
312 objectif essentiel la haute maîtrise du langage, et l'utilisation de ce langage
313 pour exercer et approfondir sans relâche le dialogue avec soi et les autres,
314 ces compétences que les évaluations standardisées sont peu à même
315 d'évaluer. ~~Les langages sont multiples. Ceux que l'on parle sont~~
316 ~~évidemment essentiels, avec priorité au français, mais pourquoi pas aussi~~
317 ~~aux langues maternelles extrêmement~~

318 ~~diverses, et ce afin que chacun-e « possède » au mieux la langue qui le~~
319 ~~constitue et qui sera toujours celle qui lui permettra de s'exprimer avec le~~
320 ~~plus de finesse ? Et que faire des langues étrangères aujourd'hui tant~~
321 ~~valorisées, essentiellement en référence à leur utilité dans un contexte de~~
322 ~~mondialisation et de compétition ? Comment éviter qu'elles colonisent de~~
323 ~~larges pans de l'horaire au détriment d'autres apprentissages essentiels ?~~
324 ~~Les mathématiques outils de rigueur et de rationalité devraient être plus~~
325 ~~travaillées dans la direction du sens à leur donner. Les mathématiques en~~
326 ~~lien avec les autres cours et les mathématiques comme outil de~~
327 ~~citoyenneté, de compréhension de graphiques, de statistiques, etc. La~~
328 ~~même question peut être posée à propos des langages formalisés~~
329 ~~(aujourd'hui essentiellement mathématiques alors que la logique et les~~
330 ~~algorithmes prennent de plus en plus de place dans la société~~
331 ~~technologique).~~

332 ~~D'autant qu'à A~~ côté de ces divers langages qui occupent énormément de
333 terrain dans l'école aujourd'hui, il en est d'autres qui n'ont aujourd'hui
334 qu'une place marginale alors qu'ils nous paraissent essentiels, qu'il s'agisse
335 du langage corporel ou des divers langages artistiques. L'éducation
336 corporelle ne peut être réduite au sport ou à l'éducation à la santé, tout
337 comme l'éducation artistique ne peut être limitée à quelques heures de
338 dessin et de musique. Pour que le plaisir d'exprimer son individualité
339 habite chacun-e, les langages artistiques et corporels sont essentiels : ils
340 permettent en effet souvent mieux que des mots de traduire notre essence
341 et nos spécificités, d'ouvrir des espaces de créativité hors cadre, d'inviter à
342 remettre en cause des évidences et des logiques dominantes. La mise à
343 l'honneur des langages artistiques et corporels répondent aussi mieux au

**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.**

344 besoin de mouvement de l'enfant, qui n'est pas fait pour rester
345 passivement assis toute la journée !

346 En plus du corps et des arts, inclure à l'école les apprentissages dits
347 "techniques" ou manuels" travail du bois, du cuir, du tissu ou du métal, de
348 la construction, de la terre et de ce qu'elle porte (cuisine), etc, afin de
349 valoriser ces savoirs et ces activités - et leur transmission
350 intergénérationnelle- autant que les matières "intellectuelles" et donner
351 aux enfants la possibilité de les connaître autrement que comme pis-aller à
352 un échec dans les matières traditionnelles.

353 Pour certaines de ces pistes, des changements sont déjà possibles dans le
354 cadre légal actuel. Mais pour l'essentiel, les propositions ci-dessus
355 impliquent de revoir de fond en comble les curriculums et programmes. Il
356 faut oser envisager de ne plus imposer à toutes et tous certains contenus
357 aujourd'hui considérés comme essentiels, et faire place à ce qui est
358 indispensable au regard des finalités que nous poursuivons. Pour que les
359 activités manuelles, l'art, les sciences humaines, le questionnement du
360 sens ou certaines compétences aujourd'hui négligées trouvent place, la
361 solution ne consiste pas à alourdir le programme. Il faut donc gommer du
362 programme imposé à tous certaines matières, peut-être en les déplaçant
363 dans une autre «~~case~~» modules des programmes du tronc commun, où
364 l'on n'imposerait plus à tous une matière précise mais un domaine.
365 Pourquoi donc ne pas imaginer, durant le tronc commun à prolonger
366 jusqu'à 16 ans, un système où, en plus d'une liste limitée de matières
367 prescrites à tous, chaque élève se verrait imposer une liste de domaines
368 d'apprentissage obligatoires mais pourrait, au sein de chaque domaine,
369 opérer un choix divers contenus (par exemple entre diverses
370 thématiques ou disciplines au sein du domaine des sciences humaines,
371 entre diverses disciplines ou problématiques dans le domaine des sciences
372 du vivant, ou entre divers arts dans le domaine de l'expression artistique) ?

373 **APPRENDRE COMMENT ?**

374 L'école ne doit pas seulement changer de finalité et de contenu. Elle doit
375 aussi revoir sa conception de la relation pédagogique. Notre objectif n'est
376 pas de promouvoir une méthode pédagogique précise, mais à nouveau de
377 nous en tenir à quelques principes essentiels. Des principes qui peuvent
378 alors servir de guide aux professionnels tout en leur laissant la liberté de
379 les concrétiser de la manière qui leur convient le mieux. Tout comme le
380 principe de solidarité défini plus haut pour les élèves, ces principes sont en
381 définitive assez simples, mais radicalement en rupture avec des pratiques
382 considérées aujourd'hui comme normales. Il s'agit en effet de 1) préserver
383 et entretenir l'appétit d'apprendre, 2) parier sur l'intelligence de tous, 3)
384 refuser de mesurer en vue d'étiqueter, trier et classer, 4) considérer le
385 groupe d'enfants et de jeunes comme un collectif d'apprentissage bien

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

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

386 plus que comme une collection d'apprenants, 5) combiner davantage
387 qu'aujourd'hui l'apprendre et l'agir, 6) mettre aussi les élèves en contact
388 avec d'autres porteurs de savoirs et de compétences. Ajouter : apprendre à
389 l'école (éviter devoirs et travaux à la maison) ?

390 Le premier principe est celui d'une école qui préserve et entretient
391 l'appétit d'apprendre. Une tout autre école mise sur la soif d'apprendre et
392 les questions vives et vivifiantes des enfants et des jeunes. Elle laisse bien
393 plus de place qu'aujourd'hui aux questions que se posent les élèves plutôt
394 qu'à celles que les enseignant-e-s veulent leur poser (ou leur voir se poser).
395 Il faut préserver la source de l'interrogation multiple et spontanée des plus
396 jeunes enfants, l'entretenir plutôt que la tarir peu à peu, oser partir de
397 questions auxquelles l'enseignant-e n'a parfois pas de réponse, et se
398 mettre en recherche avec les élèves. L'autorité de l'enseignant-e doit alors
399 être surtout utilisée pour maintenir ou stimuler chez l'élève la volonté de
400 pousser loin sa compréhension du phénomène qui l'intéresse, l'inviter à ne
401 pas s'arrêter trop vite en chemin, le pousser dans ses retranchements
402 comme les tout jeunes enfants nous poussent, nous adultes, dans nos
403 retranchements lorsqu'ils enchaînent les pourquoi.

404 Une tout autre école a une autre caractéristique majeure, tout à fait en lien
405 avec celle que nous venons de décrire : elle parie sur l'intelligence de tous.
406 En toutes circonstances, elle croit l'enfant et le jeune capables de
407 comprendre. Elle refuse de tirer de la difficulté passagère d'apprentissage
408 un verdict de déficit d'intelligence, s'interdit de blesser l'estime de soi et,
409 quand celle-ci est blessée, a pour priorité de la restaurer. Elle refuse ainsi
410 d'instiller peu à peu chez certain-e-s qu'ils ou elles sont « bêtes »,
411 incapables ou moins doué-e-s que d'autres car peu d'attitudes sont plus
412 fondamentalement aliénantes et dominatrices que de convaincre
413 quelqu'un qu'il doit renoncer à comprendre et qu'il lui faut donc laisser à
414 d'autres le soin de décider. Pour autant, refuser de verser dans le verdict
415 de non-intelligence ne signifie pas protéger ou faire croire en des capacités
416 auxquelles on ne croit pas. Il faut donc toujours maintenir à l'égard du
417 « défaillant temporaire » un haut degré d'exigence, en lui montrant que
418 l'on continue à parier sur ses capacités et en trouvant les chemins pour
419 qu'il puisse, en fin de compte, expérimenter sa capacité à mobiliser ses
420 ressources intellectuelles pour surmonter l'obstacle qui lui résistait. Pour
421 ce faire, la tout autre école abandonne le langage déficitaire, faisant un
422 usage beaucoup plus parcimonieux et critique des mots en « dys », qui
423 n'ont cessé de se multiplier et servent, comme les handicaps avant eux, à
424 cataloguer et renvoyer les « cas » vers des spécialistes ou des traitements
425 médicaux.

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

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

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

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

429 système scolaire et ne se limite plus seulement aux élèves mais gagne aussi
430 les profs et les écoles puisque s'est imposée la mode du management par
431 les résultats. Or, cette culture de l'évaluation est en complet décalage avec
432 les finalités que nous poursuivons. Assimilant les individus à des produits
433 manufacturés, elle suppose qu'il est légitime de standardiser les objectifs
434 d'apprentissage, d'étalonner l'atteinte de ces objectifs à partir de quelques
435 indicateurs, de juger sur cette base de la conformité d'un individu aux
436 standards, et d'utiliser ce verdict pour orienter la scolarité des élèves qui,
437 tels des produits semi-finis, devraient être guidés vers telle ou telle ligne de
438 finition en fonction de leur conformité. Elle consacre à cette activité un
439 impressionnant volume de temps, d'énergie et de moyens qu'il serait
440 autrement plus utile de consacrer à d'autres tâches. Nous voulons une tout
441 autre école qui cesse de vénérer Saint-Examen et Sainte-Note. Une école
442 qui cesse-et de se soumettre elle-même aux évaluations incessantes de ses
443 prétendues performances, car de telles évaluations standardisent,
444 simplifient, font perdre du temps, valorisent la motivation extrinsèque et le
445 bachotage, les comportements stratégiques ~~et utilitaristes~~ plutôt que
446 l'appétit d'apprendre. ~~et de comprendre, et~~ Evaluations qui au final servent
447 à justifier les redoublements ou les réorientations vers les filières
448 dévalorisées ou l'enseignement spécialisé. L'usage obsessionnel de la note
449 concourt à former des élèves consommateurs de « points ». L'école, bien
450 qu'aucune loi ne l'y oblige, paie les réponses des élèves avec une fausse
451 monnaie ; elle distille donc dès 6 ans la recherche du bénéfice de la bonne
452 note plutôt que la saveur du savoir. Une tout autre école réduit les
453 évaluations certificatives au minimum indispensable, soit tout au plus aux
454 deux ou trois étapes clés de la scolarité. Et durant tout le reste de la
455 scolarité, elle ne pratique que l'évaluation formative, en impliquant dans
456 celle-ci tout autant l'élève que l'enseignant-e. Elle accompagne chaque
457 élève à son rythme, sans faire de fixation sur la liste des acquis qu'il faut
458 aujourd'hui atteindre « absolument » en décembre ou juin de telle ou telle
459 année d'étude.

460 Cet usage très parcimonieux de l'évaluation certificative s'impose d'autant
461 plus lorsqu'on conçoit l'apprentissage comme un processus social qui ne se
462 résume pas à la relation entre un-e enseignant-e et un-e élève. L'un-e et
463 l'autre font en effet partie d'un collectif, et c'est au travers des interactions
464 entre tous les membres de ce collectif que les apprentissages vont bon
465 train (ou se bloquent quand l'enseignant-e survalorise par exemple les
466 comparaisons et classements entre élèves, et génère ainsi jugements
467 réciproques et dévalorisations ou survalorisations de soi). Il faut donc
468 considérer la classe comme un collectif d'apprentissage bien plus que
469 comme une collection d'apprenant-e-s. Un collectif où l'on valorise les
470 apports de chacun-e, l'entraide, l'apprentissage mutuel et la coopération.
471 Un collectif qui place en son cœur l'interrogation mutuelle et le débat,
472 dans le respect de chacun-e mais sans édulcorer les divergences de vue.

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

473 C'est en expliquant et en s'expliquant, et en écoutant l'autre expliquer et
474 s'expliquer que chacun progresse dans la compréhension et
475 l'interprétation du monde. Et c'est dans cette dynamique d'apprentissage
476 collaboratif que s'acquièrent peu à peu, par expérimentation et regard
477 réflexif sur la dynamique, les valeurs, compétences et traits humains que
478 nous voulons valoriser.

479 On peut ajouter que ce qui s'apprend à l'école s'apprend ensemble et sur le
480 temps de l'école. Les devoirs et travaux et recherches à préparer à la
481 maison sont à éviter car elles sont discriminantes pour qui n'a pas de
482 matériel adéquat où de parents lettrés pour l'aider. Le temps à la maison
483 ne serait-il pas un temps pour rêver et jouer ?

484 La tout autre école est donc une école qui sépare l'apprendre de l'agir
485 beaucoup moins que ne le fait l'école traditionnelle, historiquement
486 constituée pour rompre avec l'apprentissage « sur le tas », dissocier l'acte
487 d'apprendre de l'acte de faire et ainsi pouvoir rationaliser, planifier,
488 standardiser et généraliser l'éducation. Sans renier des temps
489 d'apprentissage « purs » et « gratuits », la tout autre école entremêle
490 beaucoup plus l'apprendre et l'agir. Mais un agir qui ait du sens pour les
491 élèves et ne soit pas un exercice « pour du beurre ». Un agir conçu pour
492 avoir un impact, même modeste, sur le réel. Et d'abord sur le réel de
493 l'école elle-même en impliquant les élèves dans la conception de certains
494 règlements ou projets et de certains pans de l'organisation scolaire, mais
495 aussi en les impliquant dans son fonctionnement quotidien avec le
496 personnel administratif (bibliothèque,...), ouvrier (cuisine, potager,
497 entretien des locaux et de l'environnement,...) ou éducatif (gestion en
498 première ligne des conflits et différends par des « graines de médiateurs »,
499 présentation de l'école aux parents, ...). Au-delà des murs de l'école, la
500 variété des agir potentiels est infinie, depuis ceux qui s'ancrent dans le
501 territoire local jusqu'à ceux qui s'inscrivent dans une logique de
502 citoyenneté mondiale. C'est notamment sur ces agir qu'il faut greffer des
503 savoirs et expérimenter positivement des pratiques collectives qui soient
504 démocratiques, solidaires, coopératives, égalitaires, émancipatrices et
505 respectueuses des individualités.

506 La tout autre école ne se pense plus – ne peut plus se penser – comme la
507 dispensatrice exclusive ou primordiale des savoirs « qui comptent ». Parce
508 que les savoirs sont en expansion continue, en accès de plus en plus libre
509 et en circulation accélérée, parce qu'il est chaque jour plus évident que les
510 connaissances sont fragiles et toutes susceptibles d'être nuancées, mises
511 en débat ou remises en cause, parce que les angles de vue sur un même
512 objet sont pluriels et rarement convergents. Dans un tel contexte, il est de
513 plus en plus difficile pour l'enseignant-e de prétendre détenir la vérité, et
514 pour l'institution scolaire de prétendre identifier ce qui est à ce point
515 indispensable pour une vie d'être humain qu'il est absolument nécessaire
516 de l'imposer dans un programme identique pour toutes et tous. Il est
517 temps que l'école assume cette évidence, et qu'en dehors d'une liste en
518 définitive très réduite de savoirs indispensables, elle cesse de confier au
519 programme ou aux enseignant-e-s l'exclusivité des choix des objets à faire
520 connaître. L'école, dans un tronc commun prolongé, doit certes continuer à
521 imposer à tous une liste commune de domaines de savoirs, mais laisser
522 bien plus de liberté aux élèves pour le choix des objets de savoirs à
523 l'intérieur de ces domaines. Ce qui signifie aussi que l'école doit oser
524 mettre l'élève en contact avec des porteurs de savoirs et de compétences
525 situés en dehors des murs de l'école, que ces personnes soient des
526 enseignant-e-s d'autres écoles ou des non-enseignant-e-s. Il y a, en dehors
527 de l'école, un réservoir immense de personnes passionnées et

**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.**

528 passionnantes, dans toutes les générations. Et il y a une grande variété de
529 centres d'intérêt chez les élèves. Pourquoi l'école n'aurait-elle pas pour
530 mission d'apparier ces disponibilités et ces intérêts ? Il ne s'agit pas de
531 décharger ainsi de son rôle essentiel l'enseignant-e en charge du collectif
532 d'apprentissage, que du contraire. Car il ou elle reste bien au centre du
533 dispositif. Il conserve, en sus de l'apprentissage des « savoirs de base », des
534 missions primordiales : préparer les élèves à opérer des choix autonomes,
535 les faire réfléchir ex-post sur ce qu'ils ont appris et expérimenté dans ces
536 cours choisis, favoriser entre élèves l'échange horizontal de leurs savoirs
537 diversifiés et mobiliser dans des projets collectifs les compétences variées
538 qu'ils ont acquises.

539 La mise en œuvre de ces six principes suppose que les enseignant-e-s
540 déploient des compétences en partie différentes de celles
541 aujourd'hui. Enseigner dans une tout autre école, c'est de fait pratiquer un
542 tout autre métier. ~~D'abord parce qu'une telle école a besoin~~
543 ~~d'accompagnant-e-s plutôt que de guides.~~ Car il ne s'agit plus de précéder
544 les élèves sur un chemin déjà tracé ni de leur imposer un rythme commun
545 mais de se mettre en chemin avec eux en acceptant de ne pas maîtriser
546 totalement le parcours. Ce qui implique de remettre en question le fossé
547 enseignant-enseigné, d'accepter que l'apprenant-e enseigne aussi et que
548 l'enseignant-e apprenne, que l'un-e et l'autre soient en recherche et
549 s'aventurent en terrain partiellement inconnu. L'enseignant-e
550 accompagnant-e est ~~d'abord~~ là pour encourager les questionnements,
551 autoriser les tâtonnements, essais et erreurs, soutenir un haut niveau
552 d'exigence dans la recherche d'interprétations et d'explications, observer
553 les processus d'apprentissage et les centres d'intérêt des un-e-s et des
554 autres, stimuler les apprentissage mutuels, épauler les plus faibles en
555 relançant, suggérant, incitant,... Un autre aspect de son métier consiste à
556 garantir que le groupe adopte un fonctionnement tel qu'il puisse être un
557 collectif d'apprentissage favorisant les interactions formatrices plutôt que
558 destructrices.

559 De tel-le-s enseignant-e-s ne doivent pas être cadré-e-s avec les
560 instruments du management moderne. Avec des objectifs aussi complexes
561 et non mesurables de manière standardisée, il est vain et inefficace de
562 chercher à orienter leur action par des évaluations de toutes sortes, et
563 notamment par des évaluations des acquis de leurs élèves. Il est bien plus
564 porteur de miser sur une formation initiale de qualité visant à leur faire
565 expérimenter puis intégrer les principes essentiels de la relation
566 pédagogique ~~(comme il s'agit de faire intérioriser aux élèves les cinq traits~~
567 ~~essentiels de l'être humain que l'on veut faire d'eux)~~ et à leur faire acquérir
568 les savoirs et compétences de base en lien avec ces principes. Sur un tel
569 socle, il est possible de développer par la suite des dispositifs
570 d'approfondissement des compétences professionnelles, essentiellement
571 sur la base de dynamiques d'échange et d'intervision entre pairs, que ces

**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.**

572 pairs soient des collègues de l'école ou des enseignant-e-s d'autres écoles.
573 Si les enseignants sont ainsi considérés comme des « spécialistes » des
574 élèves ils doivent aussi être des « spécialistes » de leur matière et maîtriser
575 la discipline enseignée afin de guider judicieusement les élèves dans leurs
576 démarches questionnantes. En gros, il faut concevoir l'accompagnement
577 des enseignant-e-s comme l'accompagnement des élèves : esquisser un
578 horizon riche, complexe, ambitieux et porteur, faire en sorte qu'ils et elles
579 ne le perdent pas des yeux, puis leur laisser l'autonomie d'inventer les
580 voies pour y parvenir, celles-ci s'affinant et se redéfinissant au gré de
581 processus d'apprentissage collectifs préservant l'appétit d'apprendre,
582 pariant sur l'intelligence de tous, refusant de mesurer, combinant
583 l'apprendre et l'agir, et s'ouvrant à des porteurs et porteuses de
584 connaissances et de compétences externes à l'école.

585 **APPRENDRE DANS QUELS COLLECTIFS ?**

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

596 Allant à l'encontre des tendances actuelles de regroupement des élèves
597 partageant des profils similaires, une tout autre école mélange pauvres et
598 riches, soi-disant intellos et prétendu-e-s manuel-le-s, croyant-e-s et
599 athées, aveugles et sourd-e-s. Celles et ceux qui, parmi ces jeunes, sont
600 aujourd'hui perçu-e-s comme des « boulets », des « poids morts », des
601 « élèves pas à leur place » ou des freins à la course effrénée à la
602 compétition sociale ne sont plus perçu-e-s comme tel-le-s dans la tout
603 autre école, mais plutôt comme des garde-fous face aux dérives
604 individualistes et aux replis sur les certitudes. Dans l'école que nous
605 esquissons, ces différences sont acceptées. Mieux : elles sont vues comme
606 une opportunité pour vivre forger les traits humains que nous voulons voir
607 partagés par tous et toutes. Ces groupes hétérogènes doivent donc
608 constituer le cœur du dispositif d'apprentissage même dans le cas où les
609 élèves d'un tel collectif pourraient choisir entre diverses « matières » au
610 sein d'un domaine particulier. C'est ce groupe hétérogène qui doit rester
611 au centre du dispositif, même au-delà du tronc commun lorsque les élèves
612 auront choisi des options différentes. Pourquoi en effet faudrait-il, pour le
613 cours d'histoire par exemple, séparer les jeunes suivant une
614 option générale et ceux inscrits dans une option technique ? Et pourquoi

**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.**

615 ne pas envisager, pour un nombre d'heures limité, de préserver de 18 à 22
616 ans ce collectif hétérogène d'apprentissage mêlant jeunes sans emploi,
617 travailleuses et travailleurs, étudiantes et étudiants, dans le but
618 d'approfondir les apprentissages de la solidarité, de l'émancipation, de
619 l'action collective et de l'expression de l'individualité ?

620 De la même manière que nous croyons aux vertus des collectifs
621 hétérogènes, nous croyons aux vertus des classes « verticales » ou, à
622 défaut, à l'insertion régulière d'activités multi-âges dans la scolarité. Avec
623 les classes verticales, les plus jeunes entrent dans un espace où d'autres
624 maîtrisent déjà les compétences qu'ils devront acquérir et pourront
625 apprivoiser sur une durée plus longue, avec moins de pression pour
626 atteindre telle compétence avant ~~Noël-les vacances d'hiver~~ ou ~~Pâques-de~~
627 ~~printemps~~ de telle année. De telles classes augmentent en outre les
628 relations et interactions non dirigées entre les enfants ou jeunes, ce qui
629 suscite un esprit de dialogue et d'ouverture, réduit la violence, développe
630 l'autonomie et ainsi favorise une dynamique d'entraide. Dans une classe
631 verticale, l'enseignant-e ne peut en effet tout contrôler. Les élèves
632 travaillent aussi plus souvent par groupes, doivent dès lors s'entendre et
633 réguler leurs relations. En sus, la reconnaissance mutuelle des apports de
634 chacun-e s'effectue beaucoup plus naturellement et continuellement.
635 Ainsi, quel que soit le niveau de ses capacités, un plus âgé sera souvent
636 sollicité, existant ainsi vraiment parce qu'il est utile et que d'autres ont
637 besoin de lui. Enfin, la classe verticale n'accorde aucune importance à la
638 position des élèves dans le groupe : ce qui importe c'est bien la
639 contribution que chacun-e apporte au fonctionnement du système.

**Des classes verticales
aux multiples vertus.**

640 On aura compris que ces deux propositions ne peuvent être aisément
641 généralisées à court terme, surtout la première qui va à contre-courant des
642 tendances actuelles. On ne peut espérer concrétiser une telle proposition
643 qu'en convaincant une majorité des parents et enseignant-e-s de
644 poursuivre à travers l'éducation scolaire d'autres finalités que celles
645 conditionnées par un environnement néo-libéral et une logique de
646 compétition propre à persuader les plus forts que le mélange d'élèves de
647 cultures ou d'acquis d'apprentissage variés constitue un handicap ou un
648 frein pour ~~les progrès dans les apprentissages de leur enfant le classement~~
649 ~~de leur enfant.~~

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

650 ET LA QUESTION DES STRUCTURES ?

651 Dans ce manifeste, ~~nous avons volontairement évité les questions de~~
652 ~~structure parce que nous croyons que là n'est pas la priorité si l'on veut~~
653 ~~transformer radicalement l'école.~~ Notre priorité a été de définir à grands
654 traits ce à quoi devrait ressembler le cœur de mission de l'éducation, à
655 savoir ~~le type d'êtres humains qu'il s'agit de forger les~~
656 ~~potentialités humaines qu'il convient de favoriser~~ et, à partir de là, ce qu'il
657 convient d'apprendre, les grands principes pédagogiques et la composition
658 des collectifs d'apprentissage. Nous n'ignorons pas que des éléments de
659 structure sont essentiels pour transformer un système éducatif. Nous
660 n'ignorons pas davantage que les structures peuvent constituer de
661 puissants facteurs bloquant la mise en œuvre de « belles » idées. Mais la
662 meilleure manière de dépasser ces blocages consiste ~~d'abord~~ à rassembler

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

663 des acteurs autour d'un projet commun et mobilisateur afin qu'ils puissent
664 peu à peu créer un rapport de forces favorable à ce projet. ~~Et c'est~~
665 ~~seulement lorsque ce rapport de forces sera constitué et~~ Lorsque le
666 mouvement aura progressé dans une définition plus concrète du projet
667 ~~qu'~~il sera temps de discuter des structures.

668 A ce stade, donc, nous ne dirons quasi rien à propos des structures du
669 système éducatif, éludant par exemple les questions de réseaux, de
670 cadrage et d'autonomie des pouvoirs organisateurs, de règles de
671 financement des écoles, de services d'inspection ou de barèmes et statuts
672 des enseignants. Nous nous limiterons à deux considérations générales. 1)
673 Nous voulons qu'à terme la tout autre école ne s'incarne pas seulement
674 dans des projets ponctuels qui évolueraient à la marge d'un système
675 fondamentalement inchangé. Il est encore moins question de miser sur le
676 développement d'écoles privées et payantes. La tout autre école que nous
677 appelons de nos vœux ne peut qu'être entièrement financée par les
678 pouvoirs publics et, à la différence de celle d'aujourd'hui, entièrement
679 gratuite. 2) Cette exigence de financement public ne doit pas être assortie
680 d'un corsetage strict des enseignant-e-s et des écoles dans des normes
681 multiples ou dans un filet serré de ces instruments de régulation que
682 prisent tant les gestionnaires modernes et qui manient la carotte et le
683 bâton dans une logique étrangement semblable aux bulletins scolaires.
684 L'alternative consiste à inventer un tout autre modèle de régulation qui
685 suppose d'abord un relatif consensus autour d'un nouveau paradigme
686 d'éducation et ensuite un dispositif d'accompagnement souple favorisant
687 une dynamique de débat, d'échange et de coopération entre les acteurs
688 chargés 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

1 Notre système scolaire est encore fort éloigné de notre horizon désirable.
2 Même si nombre de citoyen-e-s, d'enseignant-e-s, d'écoles et de collectifs
3 se sont déjà mis en marche, plus nombreux sont les parents, enseignant-e-
4 s ou politiques qui restent subjugué-e-s par l'horizon sans lendemain. Et
5 puissants sont les acteurs et les forces qui les entraînent dans cette
6 direction. Comment donc être plus nombreux et nombreuses à nous
7 mettre en route vers l'horizon désirable sans pour autant brader la
8 radicalité de notre projet ? Comment converger, alors que nos contextes
9 de vie, nos positions sociales et nos fonctions diffèrent, et que nos analyses
10 et intérêts ne sont pas toujours identiques ? Et cette question encore :
11 comment combiner notre appel à multiplier les initiatives locales et
12 expérimentales avec notre souhait d'un système scolaire unifié plutôt que
13 d'une diversité d'écoles cherchant chacune à se positionner sur le
14 marché éducatif ? Le défi n'est pas mince.

15 Pour le relever, il nous paraît essentiel qu'un nombre croissant de
16 personnes ose adresser à l'école des attentes qu'elles refoulent souvent
17 parce qu'elles leur paraissent irréalistes et trop en décalage avec le
18 système actuel. Il faut redonner droit à l'expression de rêves et
19 d'aspirations profondément enfouies. Mais pour qu'une telle libération
20 s'effectue et ne soit pas qu'un feu de paille, nous devons, dans le même
21 temps, montrer que ces attentes libérées peuvent être concrétisées, et
22 qu'elles le sont déjà dans certains lieux. Il nous faut aussi, en parallèle,
23 établir des ponts entre nos actions dans le champ scolaire et les luttes
24 d'autres secteurs, car on ne pourra changer l'école à grande échelle sans
25 aussi changer la société. Pour progresser vers l'horizon désirable, nous
26 devons donc travailler sur trois fronts : 1) reconnecter nos attentes
27 éducatives à nos désirs prétendument irréalistes ; 2) accumuler les petites
28 et grandes « victoires » aux plans personnel, local et politique ; 3) faire le
29 lien avec les autres actions sectorielles pour transformer dans un même
30 élan école et société.

31 Le premier front est crucial. Vu l'endoctrinement néo-libéral ambiant et la
32 crainte de chacun-e de changer seul-e ses pratiques, il est en effet
33 indispensable de modifier les représentations que la majorité des citoyen-
34 ne-s se font des enjeux scolaires et sociétaux. Car le dogme néo-libéral
35 s'est insinué dans (presque) toutes les têtes et sort de (presque) toutes les
36 bouches. Partout, nous allons combattre les (fausses) évidences de celles
37 et ceux qui, consciemment ou non, véhiculent ce dogme au café du
38 commerce, aux dîners de famille, dans les salles de profs, les formations
39 d'enseignant-e-s, les conseils de classe, les débats, les forums et les
40 conférences. Nous allons interroger l'efficacité des recettes et solutions
41 qu'on nous présente comme le sésame pour un « enseignement
42 d'excellence ». Mais nous allons surtout interroger les objectifs visés à
43 travers cette recherche d'efficacité, questionner le type d'être humain et
44 de société promus au travers de ces propositions, remettre en cause les

Comment être plus nombreux ? Comment converger malgré nos différences ? Et comment concilier initiatives locales et cohérence d'ensemble ?

Nous devons libérer nos rêves, traduire ces rêves en expériences, et construire des alliances intersectorielles

Partout, nous allons combattre les fausses évidences, interroger l'efficacité des propositions, mais plus encore leurs finalités.

45 critères mobilisés pour affirmer qu'une école n'est pas bonne ou un
46 système scolaire médiocre. Partout, nous allons prendre la plume, la
47 parole, le clavier, en ne dédaignant pas quelques coups de colère vis-à-vis
48 des irréductibles promoteurs d'un horizon sans lendemain, tout en faisant
49 preuve de bienveillance pour celles et ceux que nous sentons mûr-e-s pour
50 le changement. Parce que ce n'est pas seulement à coup d'arguments
51 rationnels que les représentations changent. C'est tout autant en
52 questionnant autrui, avec bienveillance, sur le sens de ses décisions et
53 pratiques. Mettre le discours néo-libéral en minorité dépend donc des
54 prises de parole de chacun-e de nous. Le Manifeste peut nous aider à tenir
55 un discours qui touche autrui, mais il ne peut suffire. Nous allons lui
56 adjoindre des argumentaires didactiques. Les uns pour justifier plus
57 précisément les objectifs et mesures que nous préconisons. Les autres pour
58 déconstruire des phrases telles que : « Mélanger les forts et les faibles au
59 sein d'une même classe est néfaste pour les uns et les autres » ; « Sans la
60 peur des examens, les élèves ne font pas l'effort d'apprendre » ; « On ne
61 peut rien faire contre la ségrégation scolaire car elle s'explique
62 entièrement pas la ségrégation résidentielle ».

63 Mais argumenter et dialoguer ne peuvent suffire. Il faut aussi, sans plus
64 attendre, commencer à mettre en œuvre ce que nous proposons, et
65 rejoindre ceux qui se sont déjà mis au travail. Sortir chacun-e de son
66 isolement relatif est la meilleure façon de favoriser la multiplication des
67 changements aux niveaux personnel et local. Nous voulons constituer un
68 réseau où chacun-e puisse témoigner de ses luttes et innovations,
69 échanger des idées, nouer des solidarités, interpeller et être interpellé-e
70 avec bienveillance. Un tel réseau peut aussi contribuer au changement des
71 politiques scolaires, en favorisant la confrontation de nos éventuelles
72 divergences de vue et l'émergence de positions et propositions –
73 consensuelles sans être molles – à ce troisième niveau de changement
74 qu'est le politique.

75 Au niveau individuel, déjà, nous pouvons beaucoup. Que nous soyons
76 élève, parent, enseignant-e, directeur ou directrice, éducateur ou
77 éducatrice, agent PMS ou autre encore, nous sommes amené-e-s à
78 prendre des décisions ou à nous positionner par rapport à des demandes,
79 des conseils ou des ordres. Certain-e-s d'entre nous subissent la violence
80 d'un système scolaire structurellement inégalitaire et sont souvent forcé-e-
81 s à se soumettre parce qu'ils ou elles manquent de ressources pour résister
82 aux pressions. Trop de renvois et d'exclusions, de mises en échec, de
83 réorientations-relégations, d'envois vers l'enseignement spécialisé, de
84 changements d'école non souhaités touchent d'abord les enfants de celles
85 et ceux qui, parmi nous, ne disposent pas des ressources pour se défendre.
86 Nous devons refuser un système scolaire dont le « bon » fonctionnement
87 repose sur l'exclusion et le tri des élèves. Il faut renforcer l'action des
88 associations déjà nombreuses qui disent quels sont nos droits, mais il

Nous voulons créer un réseau où chacun-e puisse témoigner, échanger, nouer des solidarités, interpeller avec bienveillance. Pour favoriser les changements au triple plan individuel, local et politique.

Au niveau individuel, nous voulons soutenir celles et ceux qui sont soumis-e-s aux pressions du système, et celles et ceux qui sont tiraillé-e-s entre idéal et réalisme.

89 importe aussi de développer les échanges « horizontaux » entre celles et
90 ceux qui subissent ces pressions, faire circuler les témoignages de celles et
91 ceux qui ont pu résister, créer des espaces de rencontre où tisser des
92 solidarités et structurer des actions de résistance. D'autres, parmi nous,
93 subissent une autre forme de « violence » systémique, lorsqu'au moment
94 de choisir (par exemple une école pour leur enfant), ils ou elles se trouvent
95 tiraillé-e-s entre une option de fidélité à des valeurs et idéaux proches de
96 ce Manifeste et une option plus pragmatique, fataliste ou réaliste. Nous
97 voulons dès lors favoriser les échanges entre ceux et celles qui se
98 retrouvent face à de tels choix afin qu'ils puissent approfondir leur
99 réflexion, envisager des solutions alternatives, et parfois sortir de la
100 recherche individualiste de solutions pour construire des réponses plus
101 collectives.

102 Le niveau local est un second niveau de changement. En dépit de
103 l'accumulation de règles, il existe en effet d'importantes marges de liberté,
104 que les acteurs locaux ignorent souvent ou dont ils n'usent pas assez.
105 Nombre d'écoles, de groupes d'écoles ou de bassins de vie en profitent
106 pourtant pour tenter des expériences dans le sens de ce Manifeste, et
107 (presque) partout ailleurs, des enseignant-e-s, parents ou élèves, souvent
108 trop isolé-e-s, veulent faire « bouger les lignes » au sein de leur école. A
109 ceux-là s'ajoutent celles et ceux qui projettent d'ouvrir de nouvelles écoles
110 sur un modèle moins classique. Tous ces ferments de changement doivent
111 être davantage mis en réseau. Tout comme pour le niveau individuel, il
112 importe de créer un espace de circulation d'information, de dialogue et
113 d'interpellation ouvert à celles et ceux qui se sentent en accord avec ce
114 Manifeste. L'interpellation mutuelle est essentielle car celles et ceux qui
115 luttent ou innovent peuvent être impliqués dans les écoles aux publics très
116 différents. Ils ne partent donc pas des mêmes points de vue et peuvent
117 avoir des intérêts divergents. Le risque existe dès lors qu'étant préoccupés
118 de construire – parfois difficilement – des accords au sein de leur école, ils
119 prennent des options qui les écartent des objectifs du Manifeste ou
120 privilégient certains intérêts au détriment d'autres. Pour converger vers un
121 horizon commun, les changements à promouvoir dans les écoles dites
122 « défavorisées » et dans celles qualifiées de « favorisées » ne peuvent être
123 en tous points identiques. Les secondes devraient être orientées vers plus
124 de mixité et devraient mettre particulièrement l'accent sur l'éducation à la
125 solidarité. Quant aux premières, elles devraient d'abord promouvoir une
126 démarche politique d'émancipation des élèves et de leurs parents, pour
127 amener ceux-ci à refuser de jouer dans un jeu qui les dupe et à revendiquer
128 que les autres écoles cessent de concevoir une éducation où ils n'ont pas
129 leur place. Le dialogue entre les personnes impliquées dans des écoles
130 différentes est donc crucial si on veut éviter de marcher vers des horizons
131 différents et de voir certain-e-s d'entre nous se diriger vers un horizon peu
132 respectueux des plus faibles. C'est seulement ainsi que nous pouvons

**Pour orienter les
changements
locaux, l'interpellation
mutuelle et
bienveillante est
essentielle, parce que
les écoles actuelles ont
des publics très
différents. Sans cela,
leurs innovations
risquent de contribuer
à un système scolaire
ne correspondant pas à
nos attentes.**

133 espérer, à terme, avoir des collectifs d'apprentissage hétérogènes en
134 termes d'origine, de niveau, d'handicap, de croyance et de projet.

135 Le troisième niveau d'action se situe à l'échelle de la Fédération Wallonie-
136 Bruxelles. Agir au niveau des politiques scolaires n'est pas vain même si
137 nous sommes conscients que le changement ne s'effectuera pas seulement
138 ni même d'abord par le politique. Nous pouvons d'autant moins négliger ce
139 niveau que nous voulons transformer le système scolaire dans son
140 ensemble plutôt que contribuer à l'émergence de quelques écoles
141 alternatives. Mais les difficultés et pièges sont nombreux. Entre autres : les
142 potentiels désaccords entre nous dès que nous discutons des détails, et le
143 risque de perdre de vue notre horizon commun durant le processus de
144 recherche d'un consensus à propos de mesures politiques concrètes à
145 promouvoir. Toujours, nous devons nous rappeler que de « bons » décrets
146 ne pourront voir le jour que si une majorité de citoyen-ne-s et
147 parlementaires ont préalablement changé leurs attentes vis-à-vis de
148 l'école. Et ne pas perdre de vue que changer les décrets n'est guère utile si
149 les mentalités n'ont pas changé : car les décrets changent moins les
150 mentalités qu'ils ne sont, dans leur application, changés par elles.
151 N'attelons donc pas la charrue avant les bœufs. Et focalisons nos forces là
152 où elles sont d'abord nécessaires. Dans un premier temps, contentons-
153 nous de réagir aux initiatives gouvernementales manifestement
154 contradictoires avec le Manifeste. Et mettons en place un dispositif durable
155 permettant de murir des propositions alternatives alimentées par nos
156 échanges et nos expériences.

157 Faire changer les mentalités et développer les expériences concrètes en
158 référence à l'horizon désirable sont donc nos priorités. Mais l'un et l'autre
159 de ces « combats » seront d'autant plus facilités que d'autres secteurs de la
160 société changeront. Notre combat dans le champ scolaire n'est pas
161 indépendant des autres actions que d'autres mènent en matière
162 d'alimentation, d'économie, de démocratie, d'information, d'action
163 sociale, de mobilité, de finance et tant d'autres. Dans tous ces secteurs, les
164 évidences néo-libérales s'effritent encore plus clairement que dans le
165 champ scolaire. Ces combats que d'autres mènent pour endiguer les
166 déséquilibres engendrés par le capitalisme ne peuvent que profiter à ce
167 que nous tentons de faire au plan scolaire. Soyons attentifs à ce qu'ils
168 promeuvent, dialoguons avec eux, et mettons-les dès à présent, là où c'est
169 possible, en contact avec les enfants et les jeunes.

~~Au niveau politique, n'attelons pas la charrue avant les bœufs : les mentalités sont plus importantes à changer que les décrets.~~

Dans tous les secteurs, des personnes et des collectifs luttent contre les évidences néo-libérales. S'allier avec eux ? Une évidence !