

**Pour une
vraie réforme
de l'école**

« Une éducation générale est préparée pour tous les citoyens ; ils y apprennent tout ce qu'il leur importe de savoir pour jouir de la plénitude de leurs droits, conserver, dans leurs actions privées, une volonté indépendante de la raison d'autrui, et remplir toutes les fonctions communes de la société. »

Condorcet, Cinquième mémoire sur l'instruction relative aux sciences, 1791

« On dit et redit que le devoir de l'école, c'est de préparer l'enfant pour la vie. On utilise sans fin une métaphore guerrière : il faut – dit-on – armer notre jeunesse pour les luttes de la vie. Bref, l'école est faite pour la société. Mais comme tout serait plus clair, plus doux au cœur des hommes, si nous inversions la proposition et si nous pouvions dire: la société est faite pour l'École. L'École est un but. L'École est le but. Nous nous devons corps et âme à la génération qui vient. »

Gaston Bachelard, La vocation scientifique de l'âme humaine, 1952

Résumé

- I. Le débat sur la réforme de l'école est nécessairement un débat sur la société. Les nouvelles logiques marchandes, l'extension de la précarité, l'environnement culturel, les conditions de travail et de vie des parents, leurs pratiques éducatives – autant de facteurs qui ont une forte influence sur le développement des enfants. L'école n'intervient qu'à un moment déjà tardif de ce développement. Il faut donc thématiquer les évolutions sociales qui favorisent la réussite ou l'échec de et à l'école et agir en conséquence.
- II. L'école aujourd'hui tend à aggraver les inégalités socio-culturelles au lieu de les réduire. Or, les projets gouvernementaux semblent plus orientés sur un utilitarisme économiste, sur « l'employabilité » que sur une stratégie d'émancipation égalitaire. Celle-ci exigerait d'abandonner les préjugés idéologiques sur de prétendues aptitudes « innées » et/ou irréversibles, le tabou de la ségrégation des filières à l'âge de 12 ans, l'accent excessif sur la « bonne » orientation, et de développer de nouvelles pratiques d'apprentissage en commun.
- III. Le débat scolaire souffre d'imprécisions et de malentendus qui exigent une clarification critique des concepts : cela vaut pour les « compétences », pour « l'évaluation », pour la « culture générale » (versus la spécialisation).
- IV. L'objectif de la réduction des inégalités autant que la promotion d'une citoyenneté solidaire exige la construction d'une « école pour tous », c'est-à-dire d'un apprentissage commun jusqu'à la fin de l'obligation scolaire. Un tel projet nécessite une préparation sérieuse, c'est pourquoi nous proposons une loi cadre avec les grands objectifs et un calendrier. Dans ce contexte surtout, il est indispensable de réformer les méthodes d'apprentissage ET d'évaluation.
- V. La question des langues est décisive – et difficile. Nous plaçons pour le maintien du multilinguisme, avec une revalorisation du luxembourgeois, une autre hiérarchie entre le français et l'allemand, et une nouvelle approche des langues véhiculaires. D'où : alphabétisation en Luxembourgeois (langue « fédératrice ») ; 1^e langue étrangère (pour beaucoup d'enfants déjà la 2^e voire la 3^e) : le français ; 2^e l'allemand ; enfin l'anglais. Nous proposons que ces pistes soient ouvertement débattues.
- VI. La réforme du lycée : à notre avis, au lieu d'un nouvel agencement des sections (les « dominantes »), il faudrait commencer par une analyse et une révision profonde des contenus et des méthodes, dans toutes les branches, notamment sous l'aspect de l'interdisciplinarité, mais aussi des formes d'apprentissage. Le tutorat et le travail personnel sont des mesures positives, mais leur succès dépend des méthodes et des moyens.
- VII. « Cours unique » : A l'école fondamentale comme au lycée, la ségrégation entre les actuels cours de « Fomos » et d'instructions religieuses doit être dépassée par un cours unique de « philosophie pratique ».
- VIII. L'accueil pré- et extrascolaire doit se distinguer de la logique scolaire et préserver explicitement pour les enfants et les jeunes des espaces de liberté et de jeu.

1. Préliminaire : L'école dans la société

L'école n'est pas un îlot protégé dans la mer agitée de la société. Les facteurs extérieurs de « la société » agissent sur l'école, et l'école aura une influence sur l'évolution future de la société. Entre l'école et « la société » le rapport est donc dialectique. On ne peut faire le débat sur l'école et sa réforme sans faire le débat sur la société et son évolution – or, ce débat est escamoté par la « nécessité » d'une adaptation de l'école à la réalité existante, c'est-à-dire: à l'économie libérale.

De nombreux facteurs ont leur influence sur l'école, ses succès ou ses échecs, l'apprentissage des enfants, leurs attitudes à l'égard de l'école, leurs capacités de concentration, leur autonomie: les rapports économiques et sociaux, les modes de production et de consommation, les conditions de vie et de travail des parents, leurs pratiques éducatives, les structures familiales, le rôle des médias, l'environnement culturel, les phénomènes d'addiction dans la société de consommation...

La marchandisation générale de la société depuis l'offensive néolibérale a marqué l'école.

La fameuse formule de la « stratégie de Lisbonne », selon laquelle l'Europe doit devenir la société de la connaissance la plus compétitive, soumet explicitement la « connaissance », donc aussi l'école aux impératifs de la

lutte concurrentielle, pour ne pas dire de la guerre économique. Le pouvoir économique attend de l'école une bonne, efficace et docile « marchandise travail », le pouvoir politique national et européen une bonne marchandise « compétence ». Les enfants et leurs parents qui n'échappent que difficilement à cette idéologie attendent de l'école qu'elle leur « vende » le succès économique. Un utilitarisme économiste étroit pèse sur la mission citoyenne, culturelle, humaniste de l'école. Et logiquement, de plus en plus d'élèves demandent : à quoi ça sert ?

Dans ce contexte, nous refusons la logique dangereuse d'une mise en concurrence des écoles, qui risque d'aggraver encore l'injustice sociale et la régression culturelle. Il va sans dire que le principe d'une école unitaire exige que les fonds publics servent à financer l'enseignement public, à relever sa qualité et que l'enseignement privé se finance exclusivement par des fonds privés.

Fondamentalement, il faut mieux définir les présupposés, les finalités et les moyens de la politique éducative. « Les systèmes éducatifs contemporains auraient beaucoup à gagner d'une plus grande précision des principes sur lesquels ils reposent, d'une meilleure définition des objectifs qui leur sont assignés, et d'un examen critique des modalités de leur réalisation. » ¹.

2. Pourquoi changer l'école ?

Pour déi Lénk, quatre objectifs fondamentaux devraient inspirer toute réflexion sur l'école et guider toute réforme du système éducatif et scolaire.

1. Aujourd'hui comme hier, le système scolaire tend à reproduire, voire à renforcer les inégalités sociales, au Luxembourg plus que dans d'autres pays, comme le montrent plusieurs études. On ne peut pas indéfiniment l'excuser par le nombre élevé d'enfants immigrés. Certes, l'école ne peut pas porter la responsabilité de toutes les pathologies sociales. Mais elle devrait contribuer à rompre ce déterminisme de l'inégalité, à réduire les inégalités sociales, socio-culturelles, économiques...

2. Une école « humaniste » doit former des per-

sonnes capables à la fois d'émancipation individuelle (ce qui est autre chose que l'individualisme plat et contradictoire de la société néolibérale) et d'engagement solidaire.

3. Une école « démocratique » doit former des « citoyens » - non des sujets plus ou moins soumis aux conditions et aux normes dominantes. L'apprentissage démocratique doit permettre de comprendre le monde, d'évaluer de façon critique les évolutions en cours, de saisir les enjeux essentiels du développement, de s'exprimer et de s'engager par rapport à ces enjeux, de

contribuer à transformer le monde tel qu'il est. L'école doit apprendre la résistance, elle doit promouvoir l'apprentissage de la « dialectique de l'émancipation individuelle et de la libération collective » (Oscar Negt).

4. Il faut remettre en question les conceptions et les pratiques de l'apprentissage. Le grand défaut des pro-

jets ministériels et d'une bonne partie des débats autour de ces projets, c'est que l'on s'interroge bien trop peu sur les conditions de l'apprentissage des enfants et des jeunes, trop peu sur les facteurs positifs et négatifs qui ont leur influence sur cet apprentissage, trop peu sur les structures, les contenus et les méthodes pour une école de la réussite.

3. Réformes ministérielles : ambiguïtés

La finalité des réformes engagées par le gouvernement est loin d'être claire. La question centrale des inégalités n'est guère abordée. Ces inégalités sont plutôt cimentées par le maintien de la ségrégation précoce des enfants dès l'âge de 12 ans dans un système à quatre filières – voire plus (secondaire, secondaire technique, préparatoire/modulaire, multiplication des filières à l'intérieur même du technique après la 7e ST, éducation différenciée).

Depuis le programme gouvernemental de 2009 jusqu'aux textes et argumentaires de la réforme du lycée actuellement en débat, les formulations significatives sont fortement ambiguës voire contradictoires.

« L'éducation est un enjeu décisif de l'avenir du pays. Il s'agit de qualifier au plus haut niveau possible les résidents afin de faire face aux besoins d'une économie qui se veut compétitive et qui a besoin de toujours plus de qualification. En même temps (sic) il s'agit de développer les compétences qui permettent à chacun de partici-

per aux débats d'une société démocratique et d'exercer ses droits de citoyens. » (Programme gouvernemental de 2009)

C'est la compétitivité qui prime (genre « stratégie de Lisbonne »), la démocratie paraît seconde. Mais si les « droits du citoyen » dans une « société démocratique » étaient incompatibles avec la soumission aux dogmes et aux contraintes de la « compétitivité » ?

La même ambiguïté se retrouve dans la proposition de texte pour une réforme du lycée : « La finalité de l'enseignement secondaire est d'amener tout élève à acquérir des compétences et connaissances (...) qui lui permettront de prendre sa place dans la société. » (Proposition de texte d'une loi sur l'enseignement secondaire) De prendre SA place ? De s'acheminer vers la chaise qui lui est réservée dans la société telle qu'elle est ? Ce serait là un objectif émancipateur et démocratique ?

4. Débat rationnel contre présupposés idéologiques

Face aux enjeux sociétaux, la politique scolaire n'est pas neutre, ni la pédagogie, qui n'est pas une science exacte. Elles aussi sont marquées par des préjugés idéologiques, qu'un débat rationnel, appuyé sur des recherches empiriques, devrait permettre de dépasser.

« L'égalité des chances » (Chancengleichheit) était longtemps et reste en principe un mot d'ordre de justice. Mais on peut l'interpréter fort différemment. Si l'on présup-

pose qu'une inégalité (quasi-) biologique à la naissance explique les inégalités socio-culturelles et donc les résultats scolaires, on débouchera sur une idéologie de « l'égalité des chances » méritocratique : que les meilleurs gagnent – quelle que soit leur origine sociale. C'était longtemps – et c'est encore largement – l'idéologie dominante, qui justifie la reproduction sociale. Elle marque encore profondément (mais souvent implicitement) et les textes et la mise en œuvre des réformes scolaires en

cours ou en préparation.^{2.}

Nous refusons cette approche simplificatrice, car « ... nous avons à problématiser le principe méritocratique qui paraissait fournir à l'institution scolaire une boussole infaillible dans le traitement de la question des inégalités.^{3.}» Au lieu de considérer les inégalités socio-culturelles comme quasiment invincibles, il faut, au contraire,

thématiser leurs origines et prévoir des interventions précoces, complexes pour les réduire – en évitant le double danger d'une uniformisation sous prétexte d'égalité et une justification des inégalités par la « différence ». Les aptitudes des enfants ne sont pas simplement « données », elles peuvent et doivent être développées. C'est une question de moyens, de contenus, de méthodes – de la formation des enseignants, de leurs attitudes, de leur engagement et de la reconnaissance de cet engagement.

5. L'idéologie de l'orientation

C'est sur cette idéologie de « l'égalité des chances » méritocratique que repose le poids que l'on accorde – depuis toujours – à l'orientation. Rien à dire contre une bonne et efficace orientation. Mais, comme « l'égalité des chances », l'orientation peut dériver vers une justification de la ségrégation sociale. A la constatation supposée objective des aptitudes données répond une orientation efficace correspondant à ces aptitudes. Et qui doit se faire le plus tôt possible. « La situation de ces dernières années a en effet montré que la sensibilisation aux choix d'orientation venait souvent trop tard, prenant l'élève de court dans la répartition de ses efforts. » (MENPF : Argumentaire de la proposition d'un texte de loi sur l'enseignement secondaire).

Il est vrai que le système éducatif, même avec des stratégies d'intervention précoces, ne saurait résoudre tous les problèmes liés aux antécédents socio-culturels, familiaux etc. des enfants.

Pourtant, ce n'est pas la « bonne » orientation qui devrait avoir la priorité, mais le développement – autant que possible – de toutes les aptitudes de tous les enfants, donc une stratégie systématique de soutien. Actuellement, l'orientation n'est pas trop tardive, mais trop précoce. C'est précisément la structure ségrégative de notre système scolaire (séparation en 4 filières distinctes dès l'âge de 12 ans, voire plus tôt), avec la préfiguration des destinées socio-professionnelles qu'elle implique, qui semble imposer une « orientation » précoce.

6. Les « Compétences »

Les argumentaires et les débats sur l'école et ses réformes souffrent souvent d'une utilisation abusive de concepts mal définis – parfois non loin des effets de « mode ». Ainsi en va-t-il (ou risque-t-il d'y aller) des fameuses « compétences ».

La notion d'un « enseignement par compétences » n'a en soi rien de scandaleux. Mais ce n'est certainement pas la panacée pour tous les problèmes de l'école. Et la notion n'est pas aussi univoque et incontestée qu'on nous veut le faire croire : les définitions des experts divergent, les critiques sérieuses sont nombreuses.

D'ailleurs, l'école n'a-t-elle pas toujours su transmettre

et du savoir et du savoir-faire, et des connaissances et la compétence de les appliquer ? L'accent mis depuis déjà une vingtaine d'années, par des pédagogues et des sociologues de l'éducation sur la notion des compétences a le mérite de souligner qu'il ne suffit pas d'accumuler des « connaissances », mais qu'il faut aussi savoir les mobiliser, les mettre en relation entre elles et avec d'autres ressources – et cela à la fois dans toute profession et dans la « conduite de sa vie ». Que l'application des connaissances est plus qu'une sorte de reproduction mécanique, qu'elle doit aussi affronter des situations inédites.

Le problème est que les défenseurs les plus qualifiés des « compétences » insistent sur l'utilité, l'efficacité et la

rapidité dans « l'art de l'exécution » (Perrenoud).

Ce sera donc probablement aux dépens du recul, de la réflexion (nécessairement lente) notamment sur la signification de l'action elle-même.

Le problème s'aggrave par un discours économiste qui tend à soumettre l'école aux impératifs de la « compétitivité » et de la rentabilité financière. Les enseignants n'ont pas tort de dénoncer le halo idéologique qui entoure la notion. L'accent sur les « situations inédites » « véhicule une idolâtrie de la flexibilité » (Crahay) bien en phase avec les exigences de l'économie néolibérale.

Et comme toute notion qui devient une sorte de mode, elle conduit dans la pratique politique à des simplifications, à une nouvelle routine dans la pratique pédagogique et à des méthodes d'évaluation inutilement complexes et bureaucratiques. Alors qu'en théorie l'enseignement par

compétence devrait rompre avec le « découpage des tâches d'apprentissage » (Crahay), on constate en pratique un fractionnement contraire à une conception intégrative et compréhensive des connaissances et des compétences. Ainsi, pour la langue française, l'oral et l'écrit, le programme du MEN pour les cycles 1 à 4 de l'école fondamentale énumère 17 compétences avec 8 niveaux, avec des évaluations correspondantes. De telles indications peuvent être utiles pour guider l'enseignant, mais fractionnent et alourdissent inutilement l'évaluation. (Voir le chapitre sur l'évaluation).

Nous proposons donc, non d'abandonner la notion de compétences, mais de la clarifier, de la ramener au bon sens pédagogique, de la délivrer de sa connotation utilitariste et économiste, et de trouver un meilleur équilibre entre la connaissance, la compréhension, la réflexion – et « l'exécution ».

7. Clarification des concepts

L'information n'est pas le savoir, le savoir n'est pas la connaissance, la relation entre le savoir et le savoir-faire est loin d'être simple, sans parler du « savoir-être » qui appartient aussi aux missions d'apprentissage de l'école. Tout débat qui veut être fructueux doit commencer par une clarification des notions en jeu. Nous exigeons un sérieux effort de réflexion sur la signification des concepts-clés du débat sur l'école – sans céder à des

effets de mode, fussent-ils propagés par des « experts-consultants » qui tournent parfois autour des ministères de l'éducation comme des lobbyistes d'eux-mêmes.

Il s'agira aussi de définir un équilibre entre connaissance, compréhension et application qui empêche la dérive utilitariste redoutée, sans doute à raison, par nombre d'enseignants.

8. La culture générale : quoi pour qui ?

L'un des objectifs de la réforme du lycée serait un meilleur équilibre entre la culture générale et la spécialisation. Pourtant, la réflexion sur ce qu'est ou ce que devrait être la « culture générale » manque cruellement. Or, le problème d'une culture commune nous semble être l'un des enjeux cruciaux de toute réflexion sur l'école.

Comment réduire l'écart culturel ? En rapprochant qui de quoi et de qui ?

La Culture générale ne peut se définir par un ramassis de

savoirs superficiels sur l'histoire, l'art, la littérature, la science, des noms, des dates, des événements, ni par le nombre de poèmes que l'on peut réciter par cœur, ni par un « Bildungskanon » (dépassé ?).

Mais si elle doit permettre « d'affronter les problèmes fondamentaux et globaux qui sont ceux de chaque individu, de chaque société et de toute l'humanité » (Edgar Morin), elle suppose évidemment des connaissances scientifiques, historiques, sociales – et des compétences d'intervention, de transformation de la réalité. « Le but

de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite mais de les rendre capables de l'apprécier (= de la juger) et de la corriger. » (Condorcet) Elle doit permettre aussi de se situer en tant qu'être humain par rapport au monde, par rapport aux autres cultures, de savoir comprendre l'autre sans se perdre dans l'indifférence.

Une véritable culture générale est incompatible avec le strict compartimentage des disciplines : « oberstes Lernziel : Zusammenhänge herstellen » (Oskar Negt). Or, dans les textes du MEN, la Culture générale n'apparaît que comme une énumération de disciplines différentes !

Il ne s'agit pas seulement de comprendre et d'affronter, la Culture générale doit être une éducation au plaisir

éclairé et à l'enthousiasme. Notre école en a grandement besoin !

Le savoir-faire pratique doit faire partie intégrante de la culture générale (au sens d'un enseignement « polytechnique » pour chaque enfant).

La « compétence argumentative » y appartient tout autant qu'une approche critique des nouveaux médias.

La Culture générale est une affaire de contenus, de méthodes, elle concerne la formation des enseignants, leur coopération – mais aussi la structure de l'enseignement. Comment transmettre une culture commune si on sépare les enfants dès l'âge de 12 ans pour des destinées socio-professionnelles inégales ?

9. L'école et l'économie

L'éducation et la recherche seraient les deux piliers de la « société de la connaissance » qui serait l'essence de la société moderne. Après l'ère du gaspillage des énergies fossiles et des matières premières, la consommation deviendrait immatérielle et seules les « intelligences » entreraient en relation. Voilà l'utopie du discours officiel. Est-elle réaliste ?

En vérité, nous assistons à une nouvelle division du travail dans le système d'une économie mondialisée et dérégulée. Les entreprises et leurs actionnaires, visant le profit à court terme, sont à la recherche de lieux où les salaires, les coûts sociaux, le droit du travail, les normes écologiques, les infrastructures, et la situation politique sont les plus avantageux. Ainsi, nous assistons à une nouvelle division du travail au sein même des grandes multinationales et à une désindustrialisation progressive dans les États européens et en Amérique du Nord. L'Europe semble vouloir restreindre son rôle au développement et à la vente de nouveaux produits – de « l'innovation ».

Cette évolution doit avoir son effet sur la formation du « facteur travail ». Alors que le travail proprement indus-

triel est délocalisé, la recherche et l'éducation, la formation de spécialistes hautement qualifiés, les brevets seront les atouts décisifs dans la concurrence mondiale. C'est dans ce cadre qu'il faut apprécier les recommandations de l'OCDE pour une réforme du système éducatif reprises par le gouvernement luxembourgeois – dans l'espoir d'assurer l'avenir économique du pays. Or, une politique de l'éducation peut, dans le meilleur des cas, soutenir le développement économique, mais ne peut en aucune façon se substituer à une politique économique.

Une école soumise aux impératifs de ce « marché du travail » produit la sélection sociale par l'échec, l'humiliation et le découragement d'une grande partie des jeunes. Ce n'est pas ainsi que l'on prépare l'avenir de notre société ! Même si l'on peut questionner les sous-entendus idéologiques des études du genre PISA, on ne saurait ignorer les résultats désastreux documentés: peu d'élèves atteignent un niveau de performance élevée, beaucoup trop sortent de l'école quasiment illettrés ; le système scolaire ne réduit pas les inégalités socio-culturelles, mais les aggrave. C'est là le résultat d'une politique qui prétend préparer le futur sans s'en donner les moyens.

10. Le système des filières: ségrégation et stigmatisation

Toute réforme, qu'il s'agisse de structures, de contenus ou de méthodes, devrait avoir pour objectif la réduction des inégalités socio-culturelles dans le cadre d'une conception humaniste de l'éducation.

Dans notre système scolaire, par la répartition des élèves en filières distinctes, par le redoublement, on veut créer des groupes d'élèves aussi homogènes que possible. Même si le redoublement se cache sous un « allongement de cycle » ou n'arrive qu'à l'issue d'un cycle de deux années, l'élève vivra un échec, sera considéré comme déficient ou incompetent. Souvent, il ressentira la séparation de ses camarades du même âge comme une punition injuste. Des aspects essentiels de la psychologie du développement, qu'il s'agisse de développement physique, de maturité socio-émotionnelle ou morale sont aussi complètement ignorés.

Selon des études scientifiques nombreuses, dans de tels groupes homogènes, les élèves issus de milieux défavorisés font considérablement moins de progrès et les écarts de performances sont plus grands que dans des groupes hétérogènes. Le niveau moyen des compétences baisse,

les compétences sociales se développent plus difficilement. Ainsi l'école renforce les inégalités socioculturelles, elle débouche sur une ségrégation sociale analogue. S'ils ont de la chance, les élèves « à besoins spécifiques » se retrouveront propulsés sur le marché secondaire du travail, ou demeureront dans des institutions protégées. Les enfants de milieux socialement défavorisés, souvent issus de l'immigration, bénéficieront, dans le meilleur des cas, d'une formation professionnelle après la neuvième année d'enseignement; il n'est pas rare qu'ils quittent l'école sans aucun diplôme, voire en « analphabètes fonctionnels ». L'enseignement des langues aggrave le mécanisme de sélection sociale. L'enseignement secondaire (« lycée classique ») reste essentiellement réservé aux élèves luxembourgeois des couches moyenne ou supérieure. L'étanchéité entre les filières fait que le rêve de l'ascension sociale demeure un leurre pour la grande majorité des élèves défavorisés.

Après l'école fondamentale et une transition abrupte, mal coordonnée et précoce, les élèves vivent dans des univers parallèles qui perdurent dans la vie professionnelle et sociale.

11. L'inclusion : une école pour tous !

La logique des groupes homogènes tend à une catégorisation des enfants largement selon des lignes sociales : une école différente pour chacun (sous-entendu : pour chaque catégorie sociale). Au lieu de cela, nous voulons une école pour tous : une école dont l'objectif ne sera plus de rendre homogène ce qui ne peut pas l'être, mais où tous les élèves apprendraient ensemble. En ratifiant la convention internationale sur les droits des personnes handicapées (UNESCO 2006), le Luxembourg s'est officiellement engagé pour un système d'inclusion scolaire. Une école de l'inclusion présuppose une compréhension dynamique de la diversité des ressources. Des mots d'ordre comme « tous capables », « chacun peut apprendre » seront les prémises de l'action pédagogique. Elles exigent une intervention précoce pour aider les enfants à surmonter les obstacles à l'apprentissage et une différenciation individuelle dans une communauté d'apprentissage. Chaque enfant doit recevoir le soutien

qui lui permettra de mener à bien le projet d'apprentissage en cours. Le défi pédagogique sera l'apprentissage coopératif et solidaire, orienté en même temps sur le développement individuel optimal de chaque élève.⁴

Il est important que chaque élève puisse se développer face aux défis de l'apprentissage, et qu'il reçoive le soutien nécessaire à un progrès optimal. L'approche pédagogique sera orientée sur les capacités de l'enfant et assurera l'aide là où il en a besoin, afin d'être prêt à aborder la prochaine étape de son parcours éducatif.

Même les projets individuels du genre « travail personnel » prennent leur sens au sein de la communauté à laquelle ils seront présentés.

Une telle approche exige une préparation pédagogique et didactique sérieuse, l'accompagnement responsable

de chaque élève, et elle doit s'étendre du premier cycle à la dernière année du secondaire. L'apprentissage des compétences nécessaires sera au centre de l'activité pédagogique: se poser des questions, utiliser les médias imprimés ou électroniques pour la recherche, documenter les résultats, lire avec compréhension, comparer et résumer les textes utilisés, expliquer et présenter aux autres, apprécier les sources d'information de façon critique, transformer les données en diagrammes, etc...

Le paradigme de l'inclusion ne peut réussir que si une équipe interprofessionnelle solidairement responsable travaille en coopération pour un groupe d'élèves donné. Un soutien plus personnalisé comme le tutorat sera utile, en offrant une aide individuelle, pour les difficultés scolaires et/ou personnelles. Le tuteur devra disposer d'un contingent de temps suffisant. L'intégration des ressources et des compétences de l'EDIFF dans les écoles sera bénéfique pour tous les élèves ; c'est une condition nécessaire à l'inclusion.

12. Vers un apprentissage commun jusqu'à la fin de l'obligation scolaire

Notre objectif étant l'obtention de meilleurs résultats scolaires pour tous, plus d'égalité socio-culturelle pour une plus forte « inclusion sociale », tout en évitant un enseignement de masse uniformisant, nous devons nous interroger sur les structures qui favorisent au mieux cet objectif. Or, l'expérience des systèmes scolaires dans d'autres pays autant que de nombreuses études scientifiques tendent à montrer que l'enseignement commun en groupes hétérogènes le favorisent mieux que la ségrégation en groupes homogènes.

Nous préconisons donc un acheminement progressif, bien préparé, vers l'apprentissage en commun jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, une école pour tous, où tous les élèves d'un groupe d'âge apprennent ensemble, sans ségrégation en filières et sans redoublement. Cela

ne signifie pas pour autant que tous les élèves fassent la même chose ; mais que l'on offre à chacun/e la possibilité d'explorer les domaines les plus importants de la pensée et de l'action humaines, de développer toutes les aptitudes, de connaître et de cultiver ses préférences.

Vers la fin de l'obligation scolaire, chacun/e pourra se consacrer plus intensément à ses intérêts et goûts spécifiques, en vue de sa formation ultérieure. On peut s'imaginer à ce stade un système modulaire selon les préférences, sans l'effet ségrégatif des groupes homogènes. Une telle école unique pourra aussi constituer le modèle d'une société plus égalitaire, et offrir aux enfants l'apprentissage de la vie démocratique. Une loi-cadre pourrait définir les grandes lignes et un calendrier de cette réforme structurelle.

13. Revoir l'évaluation !

„Tout acte pédagogique implique un choix de société“ (Guillaume & Manil 2011).

Cette phrase s'applique à la pratique pédagogique, à la méthode d'enseignement, à la théorie qui la fonde, ainsi qu'à l'évaluation. Actuellement, au fondamental comme au secondaire, l'évaluation sert surtout à la sélection. Il est permis de douter que la pratique des devoirs en classe traditionnels, et des notes qui les évaluent, fût la meilleure méthode pédagogique pour juger une performance et un progrès dans l'apprentissage; un élève peut

avoir beaucoup appris et compris sans que la note reflète nécessairement cet acquis, et inversement la compréhension de l'élève peut être surévaluée. Les critères de notation évaluent insuffisamment les compétences acquises. D'ailleurs les notes se répartissent généralement dans une classe selon une courbe de Gauss, et la même performance peut être jugée de façon très différente dans un autre contexte scolaire. Comment donc se bercer dans l'illusion d'une objectivité incontestable des notes ? A l'école fondamentale, les nouveaux « socles de compétence » n'y ont pas changé grand-chose. Alors qu'ils

pourraient être utiles comme indicateurs pour les enseignants, ils servent encore comme critères de sélection. Pour l'enseignant, ils constituent une surcharge bureaucratique. La certification des « compétences » prend de plus en plus de temps par rapport à la planification des cours, sans que ce temps soit proportionnel à l'utilité pédagogique. L'enseignant est même incité à planifier ses cours en fonction d'une évaluation compliquée, plutôt qu'à créer un environnement stimulant pour l'apprentissage.

Au lieu de favoriser la coopération parents-enseignants, les nouvelles méthodes d'évaluation tendent à créer une distance supplémentaire par les efforts nécessaires à l'explication et la compréhension de bulletins-bilans sophistiqués.

Une évaluation pédagogique digne de ce nom devrait être largement intégrée dans l'enseignement quotidien. Elle est d'autant plus efficace, qu'elle offre des indications et des propositions concrètes au cours du processus d'apprentissage. Au lieu de sanctionner les fautes, il est plus utile de les prendre comme point de départ pour un nouveau processus d'apprentissage. La différenciation selon les performances exige aussi une évaluation différenciée. Ainsi, tel élève de cinquième année sera-t-il capable de rédiger sans problème une rédaction de deux pages sans pour autant être à même de structurer rationnellement le travail ou d'utiliser un vocabulaire varié. Tel autre, au contraire, avec l'aide de l'enseignant et de ses cama-

rades, pourra formuler d'abord oralement ses idées, les noter et rédiger ensuite un texte d'une demi-page qu'il lira fièrement. De cette façon, il aura acquis la certitude d'être capable d'écrire la prochaine fois son histoire sans l'aide de quiconque.

Si l'on voulait vraiment – comme le prétend le Ministère – évaluer les compétences, il faudrait observer les situations, documenter et évaluer les actions des enseignants, et organiser la réflexion avec les apprenants. C'est ainsi que les élèves apprennent à réfléchir à leurs actes, à questionner la réalité, à se fixer des objectifs, et à agir efficacement et de façon critique sur leur environnement. L'enseignant, de son côté, doit être à même de documenter les résultats de l'élève et d'utiliser les indicateurs comme instrument de planification, permettant ainsi à l'élève et au groupe d'atteindre les prochains objectifs de l'apprentissage intellectuel ou collectif. Un tel processus est particulièrement efficace si l'on peut utiliser l'avis de plusieurs professionnels travaillant dans une même équipe ainsi que celui de l'enfant et de ses parents.

Pour les parents, il est en effet important de pouvoir suivre le développement de l'enfant et de le comprendre pour pouvoir lui apporter leur soutien. Même s'il est essentiel de fournir un diagnostic précis des progrès accomplis et à accomplir, il n'en reste pas moins vrai que c'est la réussite, la reconnaissance des ressources qui favorise les progrès de l'enfant.

14. Soutenir les enseignants dans les processus de réforme !

On ne peut pas se contenter d'insuffler de nouvelles pratiques à d'anciens schémas. De nombreux acteurs de la réforme de l'école fondamentale sont aujourd'hui débordés car, en plus des tâches qu'ils ont accomplies tout au long des années, ils doivent développer les compétences, les observer et évaluer, coopérer en équipe, rédiger des rapports, concevoir des plans de développement et intensifier la collaboration avec les parents. Les enseignants engagés ne savent plus souvent à quel saint se vouer. Comme par le passé, ils se sentent seuls responsables de l'apprentissage des enfants. Il faudrait donc partager les responsabilités et les travaux, instaurer graduellement les changements et les nouvelles pratiques, afin que personne n'ait le sentiment de devoir jeter par-dessus bord

toute son expérience professionnelle.

Le Ministère fait semblant de pouvoir répondre à tous les intérêts et à toutes les conceptions concernant l'école. Or ni l'école, ni surtout les enseignants – ne pourront à la fois satisfaire aux contraintes et exigences d'il y a quarante ans – et à toutes les nouvelles exigences liées à un nouveau modèle de société. Les conséquences sont le surmenage, la résignation, la résistance et le burn-out. Il faudrait que tous les acteurs du système – en particulier les enseignants et les autres acteurs professionnels, mais aussi les parents et les élèves – bénéficient du soutien nécessaire pour prendre conscience des règles pédagogiques anciennes et pour développer des conceptions

et des pratiques nouvelles. A cet effet il faudrait aménager davantage d'espaces pour la formation, la formation continue, les auditions de pairs, et l'accompagnement au quotidien.

La formation théorique et pratique des enseignants serait sérieusement à revoir. Par exemple, au lieu des exercices largement artificiels et les dossiers au jargon répétitif, il faudra mettre un accent fort sur une pédagogie de l'apprentissage.

15. Pour une école coopérative et démocratique

Actuellement, la coopération entre les acteurs de l'école est insuffisante. L'enseignant seul dans sa classe, l'élève souvent auditeur passif, les parents dépassés par les pratiques de plus en plus sophistiquées de l'évaluation. Les divergences, les malentendus, voire la confrontation entre les différents acteurs du système éducatif ne peuvent pas être favorable à une école de la réussite. Le courant passe mal entre un ministère convaincu de détenir la suprême sagesse pédagogique, les enseignants engagés dans leur difficile pratique sur le terrain, les parents trop éloignés de l'univers scolaire ou trop exigeants à l'égard d'une école qui n'est pas omnipotente... Nous pensons qu'il est urgent de renouer avec une culture du

dialogue qui respecte les positions et les sensibilités de toutes et de tous – mais surtout de celles et de ceux qui s'engagent quotidiennement dans le travail éducatif.

L'apprentissage de la démocratie à l'école ne peut se limiter à des cours d'instruction civique ou de philosophie politique – fussent-ils excellents. La démocratie s'apprend en la pratiquant. Cela vaut aussi pour les élèves. Il faudra donc inventer et mettre en œuvre des formes nouvelles de la participation démocratique, du débat délibératif – qui doivent servir aussi à développer les « compétences sociales » et à régler les problèmes et conflits à l'école de façon pacifique.

16. La question des langues

La question de la fonction et de l'enseignement des langues dans l'école luxembourgeoise est décisive pour plusieurs raisons. L'intégration des enfants d'origines sociales, culturelles et linguistiques différentes en dépend largement. Le multilinguisme luxembourgeois, produit d'une longue évolution historique et atout culturel et professionnel généralement reconnu, devrait être maintenu. Mais alors que les langues fonctionnent largement comme instrument de sélection, les performances linguistiques sont souvent médiocres, même au niveau des classes terminales du lycée. Sans parler du nombre trop élevé d'enfants qui quittent l'école quasiment illettrés. Et puis, on constate des paradoxes, voire des contradictions. A l'école fondamentale, on prône officiellement le luxembourgeois comme langue de communication, mais n'accorde à l'enseignement de notre langue qu'une heure par semaine ou moins. L'alphabétisation se fait en allemand, qui est pour presque tous les enfants une langue étrangère, même pour ceux dont la langue maternelle est le luxembourgeois.

D'aucuns proposent une filière germanophone et une filière francophone. Nous n'y sommes pas favorables, car elle signifierait une ségrégation supplémentaire, alors qu'une meilleure réussite des enfants ne serait pas garantie. Il faut toujours insister sur le fait que les difficultés scolaires sont dues plus aux conditions sociales et à l'environnement socio-culturel qu'aux problèmes de langues – qui viennent évidemment s'y ajouter.⁵

Si l'on prend au sérieux la volonté d'une revalorisation du luxembourgeois, prévue même comme nouvelle disposition de la Constitution⁶, tout en maintenant un multilinguisme de haut niveau, et tout en luttant contre l'échec scolaire (dans ou par les langues), il faut avoir le courage d'aller jusqu'au bout.

Nous proposons de réfléchir sur les pistes suivantes, tout en suggérant des recherches plus avancées sur leur pertinence et leur mise en œuvre.

1. Alphabétisation en luxembourgeois. Certes, le luxembourgeois n'est pas, pour beaucoup d'enfants, la langue maternelle. Mais l'allemand, pour la plupart, l'est encore moins. Lire et écrire étant des techniques de communication, il est très difficile d'alphabétiser dans une langue inconnue ou mal connue. Depuis une bonne dizaine d'années, dès l'éducation précoce, on a essayé de renforcer l'apprentissage du luxembourgeois, qui semble devenir la « langue fédératrice chez les enfants^{7.} » . N'est-il pas logique alors d'alphabétiser dans cette langue qui est aussi officiellement considérée comme la langue d'intégration pour tous les résidents ? Il faudra évidemment favoriser très conséquemment l'apprentissage du luxembourgeois – d'abord comme langue de communication – à tous les niveaux. Les premiers jalons d'une bonne compétence en matière de compréhension et de production de textes (« Textkompetenz ») peuvent bien se faire aussi en luxembourgeois, avant d'être « transférée » aux autres langues. Cette compétence est plus une question de méthode que de langue ! « Die sprachlogische Kompetenz ist nicht an eine bestimmte Sprache gebunden und muss deshalb auch nicht in jeder neu gelernten Sprache neu aufgebaut werden.^{8.} »

2. L'apprentissage du luxembourgeois sera favorisé dans toutes les structures pré- et parascolaires, notamment dans l'éducation précoce qui doit être offerte dans toutes les communes et pour toute la journée.

3. La première langue étrangère serait non l'allemand, mais le français. On commencerait donc avec l'oral en cycle 2, l'écrit et la lecture à partir du cycle 3. Une telle approche favoriserait l'apprentissage des enfants à langue maternelle romane, sans désavantager ceux de langue luxembourgeoise, si on procède par étapes bien réfléchies et adaptées à l'âge des enfants.

4. L'allemand serait la deuxième langue étrangère. On commencerait l'oral et la lecture en cycle 3, l'écrit en cycle 4. Tous les enfants qui parlent plus ou moins bien le luxembourgeois, n'auront pas de difficultés insurmontables de progresser en allemand (plus vite qu'en français, quoique plus tard), puisque les ressemblances sémantiques et syntactiques entre le luxembourgeois et l'allemand sont bien plus importantes qu'entre le luxembourgeois et le français. La fonction culturelle de l'allemand (littérature allemande etc.) pourrait garder toute son importance.

5. On peut envisager, comme d'aucuns le proposent, un soutien différencié soit dans l'une, soit dans l'autre langue – selon les difficultés spécifiques des enfants

d'origine culturelle différente. De même que des transitions et des rapprochements bien réfléchis d'une langue à l'autre.

6. Le « passage » de l'oral à l'écrit ne doit pas se réduire à une pure succession temporelle. Car « l'on n'apprend à parler que dans la dialectique de l'oral et de l'écrit. (...) Tout apprentissage qui croit pouvoir s'en tenir aux ressources de la parole vive, afin de contourner l'intimidation de l'écrit, s'égare. Il échouera à procurer au locuteur la sécurité sans laquelle il n'est pas de progrès.^{9.} »

7. La 3e langue étrangère reste évidemment l'anglais, avec lequel on débute lentement à partir de la 7e année scolaire.

8. La langue véhiculaire à l'école fondamentale sera le luxembourgeois, avec des transitions progressives vers le français et l'allemand. Au secondaire, l'utilisation, dans un bon équilibre, du français et de l'allemand comme langues véhiculaires favorisera une bonne connaissance dans les deux langues. Mais il faudra adapter le niveau linguistique des livres, des matériaux et des cours aux capacités de compréhension et d'expression des enfants. On ne pourra donc pas se contenter de l'importation pure et simple de livres scolaires étrangers. En même temps, dans toutes les branches, quelle que soit la langue véhiculaire, la compréhension et l'expression linguistique feront explicitement partie du programme pédagogique.

9. Dans cette logique, le luxembourgeois sera revalorisé, pas seulement comme langue d'alphabétisation, mais aussi comme langue « culturelle », tout en la libérant des connotations nationalistes et conservatrices, qui lui sont si souvent associées. On favorisera officiellement une meilleure connaissance de cette langue et de sa littérature, qui est plus riche qu'on veut bien le croire ; on encouragera la création littéraire, dont la littérature pour enfants ; on assurera la production de textes non-littéraires utilisables en classe, notamment via des traductions.

10. La connaissance de la littérature luxembourgeoise dans les trois langues fera partie du programme officiel du Lycée^{10.}, en relation avec l'histoire politique, sociale et culturelle du pays.

11. Dès l'école fondamentale et jusqu'aux classes terminales du Lycée on offrira dans la mesure du possible des cours dans la langue maternelle des enfants, liée à

la connaissance de la culture et de l'histoire du pays en question. Cela concerne, bien sûr, en premier lieu, les enfants portugais.

12. Nous n'ignorons pas les difficultés inhérentes à cette approche, par exemple les phonèmes spécifiquement luxembourgeois, les règles d'orthographe, les dialectes locaux... mais les autres langues sont confrontées à des problèmes identiques.

Nous insistons que les langues ne soient pas réduites à des instruments de communication ni à une fonctionnalité professionnelle, mais que les aspects esthétiques, expressifs, culturels soient valorisés à tous les niveaux.

Ces pistes ne sont pas des dogmes définitifs, mais nous proposons qu'elles fassent l'objet d'un débat approfondi.

17. Réforme du lycée : Structures ou contenus ?

La réforme structurelle vraiment prioritaire serait, nous l'avons dit, le dépassement de la ségrégation. Que la réforme des sections, telle que proposée par le Ministère, soit vraiment nécessaire ou prioritaire, est plus douteux. Il aurait été bien plus urgent et bien plus fructueux d'examiner et de réformer les contenus et les méthodes des différentes branches dans les différentes sections existantes : promouvoir la compréhension autant que la construction de savoirs, le travail indépendant et l'application des connaissances comprises, l'interdisciplinarité autant que l'excellence disciplinaire. Beaucoup d'enseignants auraient beaucoup à dire sur les insuffisances et les moyens d'y remédier, sur d'autres façons de présenter et de transmettre – dans toutes les branches, des mathématiques aux disciplines littéraires en passant par les sciences naturelles, l'histoire etc. Remplacer les sections actuelles par de nouvelles « dominantes », ce n'est pas répondre aux problèmes essentiels de notre enseignement.

Si l'on veut bien, malgré tout, accepter la logique des « dominantes », il faudra en revoir la disposition, qui dissimule mal quelques postulats quasi idéologiques.

En ESG, le projet prévoit, à partir de la 3e, 2 dominantes : lettres, arts et sciences humaines » et « sciences économiques et sciences naturelles ». La jonction des « sciences économiques » avec les sciences naturelles n'est pas anodine, puisqu'elle suggère que l'économie est une science comparable à la physique. C'est bien dans l'air du temps : une économie aux lois impitoyables (mathématiques ou

physiques) qui ne permet ni débat de fond ni alternatives. L'économie, pour nous, est essentiellement une science humaine, avec tout ce que cela comporte comme débats possibles, ce qui n'exclut pas évidemment (comme pour d'autres sciences humaines) des applications mathématiques.

La connaissance des arts, par contre, reliée aux « sciences humaines », pourrait être interprétée comme une dévaluation.

Voici notre proposition alternative :

3 dominantes : (1) Mathématiques – sciences naturelles (2) Sciences humaines – économie (3) Lettres – arts. Des options spécifiques permettront une certaine spécialisation. Exemples : Dominante (2) : option modèles mathématiques en économie / histoire des idées économiques ... Dominante (3) : option création artistique / linguistique...

En EST, on peut s'étonner de l'absence d'une dominante administrative, comme si la « gestion » ne pouvait être que « commerciale ». Or la gestion publique doit obéir à une logique spécifique. Nous proposons donc pour l'EST une 3e dominante : administration – gestion publique.

Il va de soi que l'introduction d'une école pour tous (voir 12) aura ses répercussions sur la spécialisation ultérieure.

18. Tutorat – travail personnel : question de méthodes et de moyens

Le tutorat et le travail personnel, prévus dans le projet de réforme des lycées, pourront constituer des formes de différenciation positive, donc aider efficacement les élèves dits plus faibles à avancer, sans freiner les « plus forts ». Mais le succès de ces mesures dépendra surtout des méthodes d'application et des moyens que le ministère voudra y consacrer.

Le succès du tutorat dépendra notamment du contingent de temps qui est accordé à l'enseignant tuteur, de méthodes bien réfléchies pour soutenir l'élève contre les difficultés tant scolaires que personnelles ou sociales, pour motiver et soutenir les parents dans leur apport pédagogique, pour une collaboration utile avec les autres acteurs de l'école (enseignants, éducateurs etc.), pour se faire assister par des acteurs extérieurs à l'école, si nécessaire.

Quant au travail personnel, il devrait être exercé tout au long du cursus scolaire, avec une progression bien réfléchie. Les élèves seront préparés très tôt aux méthodes exigées par un tel travail : méthodes de recherche, préparation, structuration d'un travail... Pour chaque travail personnel, l'élève sera accompagné par ses enseignants, l'essentiel du travail se fera au sein de l'école. Des moments collectifs de préparation, d'échange d'idées, de réflexion, de critique et de présentation entre pairs en petits ou grands groupes en sera un élément central. Il faudra donc, là encore, prévoir un contingent de temps raisonnable et pour les élèves, et pour les enseignants. L'évaluation d'un tel travail sera au service de l'apprentissage de l'élève plutôt que de la sélection. (Voir plus haut : évaluation)

19. Pour un cours unique de philosophie pratique

La situation actuelle en matière d'enseignement « moral » ou « religieux » est intenable pour plusieurs raisons.

Déjà la ségrégation des enfants selon leurs croyances ou convictions réelles, affichées ou présumées est inacceptable.

Mais surtout : le principe constitutionnel de la neutralité de l'Etat en matière de convictions et de croyances et le principe de non-discrimination devrait interdire le privilège exorbitant de l'Eglise catholique au sein de l'école publique. Mesurées à l'aune de ces principes, les réformes scolaires du gouvernement sont aussi insuffisantes que le récent rapport d'experts sur les relations entre l'Etat et les communautés religieuses.

Nous proposons un cours unique de « philosophie pratique » dès l'école fondamentale, qui aiderait les enfants

à mieux comprendre le monde, à remettre en question les idées reçues, à se confronter avec des convictions divergentes, à apprendre la citoyenneté démocratique... à connaître aussi les courants religieux les plus importants et leur histoire (véridique : donc avec les pages noires !), les critiques des religions et les convictions non-religieuses. Un tel cours unique devrait aussi aider les enfants à formuler clairement et correctement leurs questions et leurs réflexions – sans tomber dans la pédanterie « grammaticale »...

Les méthodes d'enseignement dans ce cours devraient être spécifiques, plus ouvertes, plus « socratiques », plus dialogiques, moins reproductives – mais l'évaluation devrait se rapprocher de celle des autres branches, afin d'éviter le décollage de ce cours par rapport à l'enseignement « normal », dont il a si souvent souffert dans le passé.

20. L'accueil extrascolaire

Les crèches, foyers de jour, maisons relais et autres structures d'accueil extrascolaires, publiques et privées, sont en expansion. Le gouvernement veut assurer la qualité éducative de ces structures par des standards minimaux, par les dispositions d'un nouveau projet de loi sur la jeunesse (Document parlementaire 6410). L'intention en est louable. Mais l'objectif final des mesures est plus que douteux. L'exposé des motifs cite la Commission européenne : « Des structures d'accueil et d'éducation de qualité ... contribuent non seulement à la scolarité ultérieure des enfants, mais à leur intégration dans la société de même qu'à leur bien-être, et les préparent à une meilleure employabilité (sic) à l'âge adulte. » Donc, d'une part, conformément à l'obsession néolibérale de l'employabilité, les enfants seront coulés dès le plus jeune âge dans le moule du salarié « adapté » aux exigences de l'économie privée! D'autre part, la logique éducative à suivre serait celle de l'éducation dite non formelle, qui n'est en réalité pas très éloignée de la logique scolaire, à laquelle elle doit préparer. Au lieu d'apprendre l'allemand (comme à l'école) en vue d'un devoir en classe, on apprendra le texte d'une pièce de théâtre en vue d'une représentation. Certes, le plaisir sera peut-être plus grand. Pourtant, ces activités seront planifiées, contrôlées et suivront des objectifs bien définis. Est-ce vraiment compatible avec l'autonomie des enfants, dont on parle tant, et leur « bien-être » évoqué par la Commission européenne ?

Les enfants n'ont-ils pas, comme les adultes, le droit au temps libre et d'en disposer librement ? Le droit de jouer – et non seulement « d'apprendre » ? Jouer, c'est choisir librement une activité, avec des partenaires de son choix. C'est aussi entamer et terminer l'activité quand on veut et encore – souvent – choisir librement les règles du jeu. C'est ce qu'on peut appeler l'apprentissage informel, dont l'importance est parfois méconnue. Il faut reconnaître que bien des connaissances et des compétences, y compris celles de la pensée et de la pratique autonome, sont apprises dans les expériences hors de l'école.

Bien sûr cet espace hors de l'école n'est pas aussi « libre » qu'il n'y paraît. Il est sous l'influence (pour ne pas dire sous la contrainte) de l'environnement social et culturel – et l'économie y trouve un marché fort profitable. Nous sommes d'ailleurs d'avis que la publicité pour enfants devrait être strictement réglementée et certaines formes carrément interdites.

Il faut donc trouver un équilibre entre l'encadrement et la liberté. Les structures d'accueil, l'école et les parents devraient coopérer, pour créer des espaces protégés, mais soustraits à la planification et au contrôle stricts afin de permettre l'investigation libre du monde, le jeu libre et pourtant éducatif, soustrait à la fois aux contraintes scolaires et à l'invasion du marché. Cet espace pourrait aussi servir à l'apprentissage d'une autodétermination collective, donc de l'intervention démocratique.

1. Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, Pour une philosophie politique de l'éducation, 2002, p. 170
2. Voir, e.a. : Marcel Crahay, L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis, 2000
3. Ib., p. 48
4. Exemple de travail coopératif : On peut ainsi assigner un devoir à un groupe d'apprenants, par exemple la description du premier jour de chasse ou de cueillette d'un jeune homme au paléolithique. Chaque élève retiendra ce qu'il sait et quelles questions il se pose : « Quel âge a le jeune homme ? », « Quels animaux chasse-t-il, quels fruits cueille-t-il ? », « Quelles sont les techniques utilisées ? », « Y a-t-il des filles ? ». Ensuite, les résultats seront recueillis, et les élèves, répartis en groupes, consulteront diverses sources sur le sujet (journaux, livres, internet, etc...). Les documents utilisés pourront être d'un niveau linguistique différent, de complexité différente, permettant ainsi à chaque enfant d'acquérir des notions pertinentes pour l'ensemble du groupe. Les découvertes intéressantes et les questions épineuses seront discutées au fur et à mesure pendant le cours. Ensuite chaque élève écrira, seul par exemple dans un premier temps, puis en groupe de trois, un compte-rendu de l'histoire, chaque élève devant participer. Les exigences pourront être adaptées à la progression des groupes ou des individus. Les histoires seront lues et discutées en classe. Finalement, on analysera le processus d'apprentissage : « Qu'avons-nous appris ? », « Quelle signification cela a-t-il pour nous aujourd'hui ? », « Qu'est-ce qui nous a permis d'avancer dans nos recherches ? », « Qu'est-ce qui nous a empêchés d'apprendre ? ».
5. « La comparaison du sort des enfants issus de l'immigration ouvrière avec celui de ceux issus de l'immigration dorée rend manifeste que ce ne sont pas les problèmes linguistiques, mais surtout les différences sociales qui sont à l'origine des difficultés dans une école dont une des fonctions souvent oubliée est la reproduction sociale. » Fernand Fehlen, Les mondes linguistiques des enfants et adolescents au Luxembourg, à paraître.
6. Le projet de révision de la constitution prévoit à l'article 41 : « L'Etat veille à promouvoir la langue luxembourgeoise. »
7. « Il nous semble que le luxembourgeois soit la langue fédératrice chez les enfants », tel est le résultat d'un sondage sur les pratiques langagières dans les familles résidentes, par Maurer e.a., cité par Fernand Fehlen, o.c.
8. Claudio Nodari, Es gibt nur eine Deutschdidaktik, in : Deutsch unterrichten..., Akten der Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Bern 2008
9. Blais, Gauchet, Ottavi, Conditions de l'Education, 2008, p. 107
10. « Zech Dausende vu Schüler verloossen eis Lycéeën, ouni ze wëssen, datt et jee e lëtzebuenger Schrëftsteller ginn huet. » Nico Helminger, Lëtzebuergesch Literatur : tëscht Onkenntnis an Desintressi, Dankesried bei der Iwwerrechnung vum Batty-Weber-Präis, Forum Dezember 2008