

Publié sur *Revue Skhole.fr* (<http://skhole.fr>)

URL source: <http://skhole.fr/node/526>

Les sections européennes : une ambition pour l'école du XXIème siècle, par René Chiche

Auteur:

René Chiche



Pablo Flaiszman, La chaise vide, Eau-forte - aquatinte, 2013.

L'éducation ne requiert pas seulement d'abondants moyens, elle exige aussi, de la part de ceux qui en déterminent les orientations aussi bien que de ceux qui les mettent en œuvre au quotidien, de se conformer à une noble ambition. C'est indispensable au bon fonctionnement de l'institution scolaire dans la mesure où ce dernier repose sur la foi et la motivation de chacun, mais cela fait aussi partie de l'idée même d'éducation, de laquelle dépend tout progrès de l'humanité. En effet, comme nous le rappelle Kant, il est « *un principe de pédagogie que devraient surtout avoir devant les yeux les hommes qui font des plans d'éducation, c'est qu'on ne doit pas éllever les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après un état meilleur, possible dans l'avenir, c'est-à-dire d'après l'idée de l'humanité et de son entière destination* ». Il ajoute cependant que deux obstacles se rencontrent ici : « *1° les parents n'ont ordinairement souci que d'une chose, c'est que leurs enfants fassent bien leur chemin dans le monde, et 2° les princes ne considèrent leurs sujets que comme des instruments pour leurs desseins* ». Autant dire que l'éducation, sujet politique par excellence, ne devrait pas être abandonnée aux politiques, dont peu font la preuve d'une hauteur de vue et d'une profondeur d'esprit exceptionnelles.

En rendant l'instruction de tous gratuite et obligatoire, ceux à qui incombaît la charge de diriger la République jusqu'à la première moitié du siècle passé se sont peu ou prou conformés à ce principe, dont l'organisation de l'institution découlait naturellement jusqu'en ces moindres détails, et dont la motivation des acteurs à tous les niveaux s'inspirait. Force est de constater que l'idéal républicain, pas seulement en matière d'instruction d'ailleurs, n'irrigue plus autant que par le passé le fonctionnement quotidien de l'école, vraisemblablement parce qu'il a lui-même cessé d'être le principe qui guide réellement la politique éducative de la nation, si tant est qu'à l'ère des gestionnaires on puisse encore considérer qu'elle en soit une.

De fait, les prétendues politiques éducatives mises en œuvre jusqu'à aujourd'hui se sont surtout contentés d'adapter sans principe l'institution à des évolutions subies plutôt que souhaitées. Chaque gouvernement, pour remédier aux dysfonctionnements que lesdites évolutions avaient fait naître, engagea à son tour et

avant le suivant « sa » réforme de l'éducation nationale, faisant vivre l'école sous un régime de réforme permanente dont le caractère inouï devrait interroger. Sur les trente à quarante dernières années, la politique de la nation en matière d'éducation s'est réduite à un empilement illisible, faute de principe unificateur, de mesures s'ajoutant les unes aux autres quand elles ne s'annulaient pas réciproquement ou successivement, et finissant, pour les plus récentes, par ne se légitimer qu'au prix d'une dramatisation à outrance de l'état de l'institution et de la démotivation de ses personnels dont il allait pourtant de soi qu'il ne pouvait en résulter aucun bien. Le discours journalistique aidant, dont la prétention à évaluer les politiques scolaires sur les critères les plus incongrus et les moins pertinents n'est point étrangère au tour qu'ont pris ces dernières, toute réforme devait en outre être placée sous le signe de la modernisation à tout crin et de l'innovation à tout prix, tandis que toute critique ou simple interrogation sur son bien fondé devait passer pour l'expression d'un conservatisme frileux, prétendument nostalgique d'un âge d'or révolu selon les uns ou purement et simplement fantasmé selon les autres. L'inertie propre à l'institution, qui n'a pas que des inconvénients, a fort heureusement atténué, dans les faits, ce que certains des réformateurs les plus zélés auraient voulu constituer des transformations radicales, prétention exorbitante et simulacre d'ambition véritable dont la loi de 2013 dite de « refondation » de l'école est la parfaite illustration. Finalement, la seule modification effective, par delà les effets d'annonce et les mesures d'accompagnement prises par les uns et les autres, qui a réellement transformé l'école au cours du demi siècle écoulé, pas pour le pire mais pas encore pour le meilleur, est sa « *massification* », et le seul mot d'ordre se donnant un air de principe des politiques éducatives pour y faire face – ou plutôt ne pas y faire face – aura été de la qualifier de « *démocratisation* ». Autant dire que depuis Jules Ferry, la politique éducative de la nation a simplement laissé place à la seule administration d'une institution dont le sens et la finalité ont été relégué au rang de curiosités propres à figurer au musée.

Il n'est guère opportun d'entreprendre ici l'examen philosophique de la contradiction intrinsèque qui vole des politiques qui se bornent à réciter le credo de la « *démocratisation* » à l'échec, l'école ne pouvant par nature être démocratique, sauf à considérer pour la circonstance la démocratie, contre l'opinion la plus répandue mais conformément à la signification originelle de l'idéal démocratique, comme « *une aristocratie élargie au point de devenir universelle* »[1]. Démocratiser l'accès à l'éducation, soit. Mais chacun sait que, sous la pression des passions démocratiques justement, cette exigence est couramment confondue avec l'expression du droit souverain de tous à la « réussite », et que l'exigence démocratique en la matière préfère se soumettre le principe de l'élitisme républicain plutôt que s'y soumettre. Au point que démocratiser l'accès à l'éducation est finalement devenu synonyme de « démocratiser l'éducation » et promettre « la réussite » à tous, choses qui, à vrai dire, ne sont que slogans creux, dépourvus de toute signification intelligible, quand elles ne constituent pas l'aveu d'un ressentiment vis-à-vis de tout ce qui relève de la vertu, du mérite ou de ce qui prétend valoir sous quelle forme que ce soit, et qu'il s'agit de dénigrer par un nivelingement de bon aloi afin qu'aucune tête ne dépassant, chacun reste égal à tous les autres dans la médiocrité. Ces remarques, qu'il n'est pas utile de développer ici, suffisent toutefois à suggérer que la « *démocratisation* » ne saurait constituer en elle-même le principe d'une politique éducative, ni décrire avec pertinence l'ambition à laquelle l'adosser. Et ce d'autant plus qu'en dehors d'objectifs chiffrés toujours plus élevés et proprement stupéfiants (tel le fameux « 80% »), on ne voit pas très bien non plus de quelle façon cette « ambition » pourrait se traduire concrètement, ni quelle sorte de pratique un tel « principe » pourrait inspirer.

C'est également pourquoi une politique éducative véritablement ambitieuse ne peut se limiter à la définition d'objectifs chiffrés, aussi nécessaires et légitimes qu'ils paraissent à certains, car ce n'est pas ainsi qu'une ambition peut s'incarner ; il lui faut, si l'on tient aux chiffres, au moins articuler de tels objectifs à des finalités authentiques, par conséquent plus élevées, et dont la vertu est d'imprégnier les consciences, d'insuffler l'enthousiasme et une nouvelle motivation chez tous les acteurs et partenaires du système, leur donnant, ainsi qu'à la population toute entière, une haute idée de la fonction de l'école.

Puisque des hommes d'Etat eurent pour l'école une véritable ambition, parce qu'elle était à leurs yeux l'instrument de réalisation d'un idéal à l'aube du siècle passé, il n'est pas extravagant de penser qu'elle doit et peut le redevenir à l'orée du nouveau siècle. A ceci près que l'idéal dont il peut désormais s'agir ne saurait être le même, sauf à donner raison à tous ceux qui font rimer idéal avec idéalisme pour justifier, par un réalisme qui confine au cynisme, l'abandon de tout idéal. Auparavant, c'était l'idéal républicain lui-même et son cortège de valeurs universelles, qu'il s'agissait de mettre en œuvre contre l'ancien régime, qui suffisaient pour cette raison à constituer cette finalité dont l'organisation de l'école publique, comme cela a déjà été dit, découlait jusque dans les moindres détails sans que personne n'éprouve le besoin de la mettre en question : l'instruction élémentaire était alors clairement perçue par tous, et jusque dans le fond des aspirations personnelles de chacun, parent, élève aussi bien que professeur, non pas comme le moyen de faire son chemin dans le monde mais comme celui, par excellence, d'instituer le peuple en souverain selon ce que disaient explicitement le si beau nom d'instituteur et l'intitulé du

ministère dont il faisait partie, qui le chargeait de faire de chacun, par l'instruction publique, un citoyen à part entière. Mais il s'agissait aussi précisément d'un temps où la République elle-même devait encore asseoir sa légitimité dans les têtes. A cette fin, le professeur, érigé en hussard noir du régime, était l'instrument essentiel de son processus de légitimation, en sorte que son statut et sa fonction étaient particulièrement valorisés, de fait aussi bien qu'en droit, et tant auprès des pouvoirs publics que de la société civile toute entière, ce dont il tirait à son tour fierté et gloire à ses propres yeux.

La fonction de professeur, quelles que soient les modifications apportées depuis dans la description du service, est *en droit* la même que ce qu'elle était il y a un siècle, mais sa définition ne correspond plus tout à fait à ce que cette fonction, sous le poids des circonstances notamment, est devenue *dans les faits*. En effet, depuis 1945, la légitimité du régime républicain n'étant plus en cause, il ne s'agit plus pour l'école que d'en assurer *formellement* la pérennité, d'où un fonctionnement qui devait finir par occulter la noblesse de la mission initiale sous le poids de la routine, déliée de l'enthousiasme propre au geste fondateur. C'est pourquoi également, au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, le statut de professeur, qui n'a presque pas changé juridiquement, ne bénéficie pourtant plus de la même reconnaissance sociale et politique qu'autrefois, sans être encore (mais pour si peu de temps...) totalement déconsidéré. C'est enfin la raison pour laquelle ce ne saurait être à coups d'augmentations dérisoires et quasi-imperceptibles de son maigre salaire qu'on revalorisera effectivement son métier ou qu'on améliorera sa situation, choses que tous s'accordent à reconnaître comme urgentes si on ne veut pas purement et simplement renoncer à l'école faute de pouvoir recruter des professeurs ! La « revalorisation », terme technocratique qui se substitue au respect et à la considération, peut sans doute suivre mécaniquement et logiquement l'assignation d'une nouvelle et noble mission, mais en aucun cas en tenir lieu.

La finalité autrefois assignée à l'école n'est pas non plus devenue obsolète, puisqu'il faudra toujours à la République des citoyens aussi instruits que possible et que cette exigence, naturellement réactualisée par le renouvellement des générations, lie indissolublement le sort du régime à celui de l'institution qui en était le fleuron : les professeurs, bien que de nos jours de plus en plus isolés et maltraités par une classe politique qui n'a dorénavant de considération que pour les journalistes, sont certes encore majoritairement imprégnés par sa nécessité et toujours conscients de la noblesse de cette tâche, mais force est de constater que ce n'est plus aussi évident ni suffisant que par le passé, car ce n'est plus de la même actualité. En revanche, le XXI^e siècle assigne *sous nos yeux*, à la République mais surtout à l'école, une nouvelle et très pressante tâche, celle d'*instituer le citoyen d'Europe* : c'est bien à l'école et par l'école que pourra se construire effectivement et pleinement la citoyenneté européenne, et non par des traités qui ne parlent pas aux peuples ni par le truchement de dispositifs bureaucratiques que les individus jugeront, non sans raison, toujours trop éloignés d'eux et trop abstraits. C'est à l'école et par l'école que la citoyenneté européenne, pour autant qu'elle ne soit pas réduite à la jouissance de quelques droits supplémentaires, peut non seulement s'incarner mais surtout prendre vraiment racine dans l'identité européenne de chacun qui est encore en jachère et dont elle n'est en réalité qu'un aspect. Si l'Europe est l'avenir de la France, il est temps qu'on prenne conscience que *c'est l'école qui est l'avenir de l'Europe*.

Jusqu'à présent, l'Europe à l'école se borne à quelques abstractions, des affiches dans les couloirs des bâtiments auxquelles nul ne prête sérieusement attention, des dispositifs qui se dissimulent sous des acronymes inintelligibles ou s'énoncent en des circulaires absconses, de nouvelles règles qui viennent s'ajouter au fatras réglementaire dont nul ne maîtrise déjà en l'état les éléments, ou encore de rares et très spécifiques opportunités, parfois davantage connues et heureusement médiatisées (comme le dispositif *Erasmus*), dont les effets à l'échelle de la nation restent cependant encore insignifiants ou marginaux. Si, comme se plaisent à le répéter systématiquement les présidents de la République française au soir de leur élection, la France doit être « de retour en Europe », il faudra bien décliner l'ambition européenne dans la politique éducative, et là surtout. *Pas davantage qu'il n'est de Nation sans identité nationale, on ne peut concevoir d'Europe sans identité européenne ; or celle-ci, contrairement à la citoyenneté européenne, ne se décrète pas : elle se constitue dans l'histoire et se cultive par l'école*. Les professeurs du XXI^e siècle seront donc les instituteurs du peuple européen : la revalorisation de leur statut et l'amélioration de leur situation découlera logiquement de la mise en œuvre de cette nouvelle ambition.

La mise en œuvre d'une telle ambition repose, paradoxalement, sur une seule et simple mesure, qu'il faudra cependant savoir exposer avec force, accompagner avec constance et évaluer avec rigueur : *l'extension et la généralisation des sections européennes dans l'enseignement secondaire*. Cette seule mesure en effet, qui pourrait même constituer un objectif pour un quinquennat en matière d'éducation, est susceptible d'entraîner à court et moyen terme des transformations significatives et des améliorations effectives à tous les niveaux du système scolaire, du premier degré jusqu'à l'enseignement supérieur. Les remarques qui suivent n'en fournissent qu'un aperçu.

Il existe déjà, et elles sont fort heureusement de plus en plus nombreuses, des sections européennes dans de nombreux établissements scolaires du second degré, principalement les lycées d'enseignement généraux. L'enthousiasme suscité par l'ouverture de ces classes est un indice suffisant pour y déceler dès maintenant la préfiguration de ce que pourrait et devrait être l'enseignement de demain, à condition d'y œuvrer dès aujourd'hui et ne pas confiner ces sections, telles des exceptions, aux marges du système. Elles présentent au contraire la propriété d'être non seulement un pôle d'attractivité pour les établissements qui en sont dotés, mais aussi celle de constituer un levier pour introduire des améliorations profitables à l'ensemble de l'institution. Premièrement parce qu'il s'agit d'une voie d'excellence mais très modérément sélective, dont le recrutement exige certes une compétence linguistique attestée par des examens ou des entretiens, mais qui reste aisément accessible à tout élève que l'on aide un peu à s'en donner les moyens. Etre admis en section européenne est ainsi à la portée du plus grand nombre, contrairement, par exemple, à l'entrée en classe préparatoire pour des raisons évidentes, et ceci confère d'emblée aux classes européennes la faculté de devenir la déclinaison moderne de l'élitisme républicain si décrié, sa forme renouvelée à l'ère démocratique, et par conséquent son avenir. Il s'agit en outre de sections qui, en raison de leurs particularités, exigent des professeurs qui y enseignent (pour l'instant en très petit nombre et à un degré encore très perfectible) une qualification plus élevée ; or c'est le niveau et la qualité de la qualification (sanctionnée par des concours de recrutement dont les exigences doivent restées les plus élevées) qui constitue le facteur essentiel de la motivation concernant une profession dont la substance est hautement et principalement intellectuelle. Dans l'état, les sections européennes constituent donc, d'ores et déjà, un terrain privilégié pour initier et développer une nouvelle filière d'excellence très accessible du côté des élèves, mais également pour expérimenter une nouvelle et plus idoine gestion de la « ressource humaine », incluant une redéfinition du service découlant du supplément d'investissement dans l'exercice du métier qu'elles réclament du côté des enseignants. Elles sont enfin l'occasion d'établir un nouveau rapport à l'institution scolaire elle-même du côté de tous les « usagers », comme on dit si mal, si, comme il est nécessaire, la généralisation de ces sections à toutes les langues parlées en Europe et à tous les établissements permet de conférer à ces derniers une identité européenne forte conduisant effectivement, grâce à l'école, à ouvrir l'horizon de chacun.

Il convient de faire sans plus tarder ce qui aurait dû l'être à l'occasion manquée de la célébration de leur vingt ans, à savoir l'évaluation et le bilan d'étape de leur fonctionnement, afin de mettre à disposition ces résultats dans un document de référence qui contiendra également le détail des mesures permettant de les améliorer et de les généraliser, document qui pourra prendre la forme d'une charte pour l'école du XXI^e siècle.

Cependant, il ne faut pas non plus tarder à les généraliser, ni soumettre cette généralisation à une évaluation préalable, parce que c'est précisément de leur extension et généralisation que dépendront le renouveau de l'école et les effets positifs escomptés de ce dispositif sur l'ensemble du système. En effet, force est de constater que les ambitions des sections européennes et de l'option européenne au baccalauréat sont, dans l'état actuel de leur définition, trop modestes et presque insignifiantes au regard des possibilités qu'elles contiennent et de l'époque qui est la nôtre ; c'est pourquoi, en même temps que l'indispensable réflexion qu'il faut mener sur leur fonctionnement, leurs limites et leurs résultats en l'état, afin de mettre publiquement en évidence et de manière consensuelle le gisement considérable d'innovations et de renouveau pour tout le système qu'elles promettent, il faut aussi donner, par volontarisme en quelque sorte, l'impulsion nécessaire à leur développement, afin d'accélérer la manifestation des effets positifs les plus immédiats et les plus souhaitables évoqués brièvement ci-après. Ce serait déjà un très bel objectif pour un quinquennat que de généraliser dans un premier temps les sections européennes à raison de deux ou trois par établissement, en fonction des langues et des caractéristiques locales, à tous les bassins. A plus long terme, ces sections européennes devront permettre, à l'instar des sections internationales, que les établissements qui en sont dotés et articulent leur projet autour d'elles deviennent de véritables « collèges et lycées européens », pourvus en enseignants bilingues spécialement formés et recrutés pour y être affectés, et caractérisés par un plus grand nombre d'enseignements délivrés en plusieurs langues que les actuelles DNL (disciplines non linguistiques) souvent réduites de fait à une seule (l'Histoire et Géographie en l'occurrence).

Esquissons pour finir, avec quelques exemples très concrets, les bénéfices qui peuvent être escomptés si une telle ambition était clairement affichée pour les cinq ou dix prochaines années, sachant que c'est à beaucoup plus long terme que la transformation de l'école qui en résulterait serait la plus effective.

Le premier bénéfice, immédiat partout où de telles sections ont été ouvertes, concerne l'image de l'établissement lui-même et la secrète alchimie qui détermine ce qu'on appelle son « climat », facteur essentiel et longtemps méconnu de son bon fonctionnement : l'ouverture d'une classe européenne, non seulement par la nouveauté du dispositif, mais aussi en raison du pressentiment que l'Europe constitue le

nouvel horizon, voire la « *Nouvelle Frontière* », des jeunes générations, rehausse d'embrée le prestige de l'établissement scolaire tout entier et le rend immédiatement plus attractif aux yeux des parents comme à ceux des élèves. Mais il ne s'agit pas que de prestige et d'image : l'implantation d'une section européenne rend également à l'école, dont c'est la vocation parmi d'autres, le rôle d'« ascenseur social » que certains lui reprochent non sans raison de ne plus jouer, car on veut d'abord entrer en classe européenne dans l'espérance d'acquérir des atouts pour son avenir, ce qui n'est pas ou plus le cas des filières traditionnelles vers lesquelles on s'oriente de plus en plus par défaut. Il suffit de comparer la motivation des élèves faisant partie d'une section européenne, au sein d'un établissement quelconque, à celle des autres élèves pour s'en convaincre. L'ouverture de sections européennes dans tous les établissements de l'enseignement secondaire entraînerait donc deux conséquences très bénéfiques immédiatement : 1) l'introduction d'une forme de sélection « démocratiquement convenable » permettant d'en finir avec le gâchis du collège unique, autrement dit le rétablissement pour tous des conditions indispensables à un enseignement digne de ce nom auxquelles d'autres mesures de simple bon sens doivent contribuer, et 2) dans le même temps plus d'égalité entre les Français puisque tout collège et tout lycée aurait « ses » classes européennes, c'est-à-dire ses filières d'excellence attractives, alors que celles-ci n'existent actuellement que de façon officieuse, par le jeu d'options offertes ici et non là, créant une disparité entre les établissements et les territoires qui est, pour le coup, source d'inégalité. La généralisation des sections européennes serait donc un dispositif particulièrement bienvenu pour accompagner les mesures en faveur de l'assouplissement ou de la disparition à terme de la carte scolaire. Ajoutons enfin qu'une telle mesure pourrait aussi servir de cadre à la déclinaison, en matière d'enseignement scolaire, du principe de « discrimination positive », ce qui ne serait sans doute pas le moindre de ses mérites. Enfin, et pour clore provisoirement ce chapitre, insistons sur le fait qu'il est indispensable d'ouvrir en même temps, au sein de chaque établissement, plusieurs sections européennes et non pas une seule, afin de ne pas créer un sentiment de frustration parmi les élèves et leur famille qui ne pourraient pas y avoir accès faute de places ou faute de faire partie de la « bonne » section (lorsqu'un établissement possède par exemple une section d'enseignement général et une section d'enseignement technologique ou professionnel) ou faute encore d'avoir choisi la « bonne » langue (ce pourquoi il faut veiller, non seulement dans chaque bassin mais à l'échelle de chaque établissement, à ce que l'anglais ne soit pas systématiquement choisi lors de l'ouverture de ces sections ; au contraire, la création de sections européennes en allemand, espagnol ou italien par exemple peut être, encore plus sûrement que dans le cas d'une section européenne anglaise, le moyen de valoriser les compétences que de nombreux élèves ont dans ces langues et qui ne trouvent parfois pas de traduction au niveau de l'institution, en particulier dans l'organisation des études générales par séries distinctes). Bien entendu, ces ouvertures nécessitent un personnel capable d'enseigner une discipline non linguistique en une langue étrangère, ce qui suppose certes une formation initiale le prévoyant mais, contrairement à ce que l'on croit, et à ce que laisse supposer le relativement faible nombre de titulaires d'une certification complémentaire en telle ou telle langue, cette ressource existe et dans des proportions bien plus significatives qu'on ne le pense, sans parler du fait que le niveau attendu en ce cas n'est pas comparable à celui qu'on exige d'un professeur de langue vivante. En tout cas, que les sections européennes puissent renouveler en profondeur et rendre plus « démocratique » le principe de l'élitisme républicain constitue l'un de ses principaux atouts, mais il est loin d'être le seul.

Le second bénéfice concerne les retombées et les effets qu'on peut en escompter concernant le fonctionnement interne et la gestion quotidienne de l'établissement. D'abord en lui donnant le moyen d'affirmer son identité, ou de la créer le cas échéant, et ce au travers du choix des langues européennes qui détermineront le profil de ces classes, même si la langue anglaise restera en fait la plus fréquente : il n'est pas anodin en effet pour un établissement, au sein d'un bassin d'enseignement, de se distinguer par l'excellence de son enseignement européen et des partenariats qui en découlent, dans telle ou telle langue autre que l'anglais. Ensuite, et ce n'est là encore pas le moindre des effets escomptés de ce dispositif, en donnant à des enseignants qualifiés l'occasion d'exercer pleinement leurs compétences, non seulement vis-à-vis des élèves de ces sections mais pourquoi pas auprès des autres enseignants de l'établissement eux-mêmes, conduisant celui-ci à devenir pour ainsi dire le cadre et le lieu d'une formation continue ou permanente en interne (les professeurs de langues pourraient être chargés de cette formation permanente de leurs collègues des autres disciplines, permettant à ces derniers de parfaire leur pratique de telle ou telle langue européenne : ils deviendraient alors des « personnes ressources » au sein de l'établissement, comme il en existe déjà pour les TICE ou dans d'autres domaines, et leur fonction en serait revalorisée — symboliquement autant que par les conséquences sur le service que cela implique —, mais surtout, cela transformerait l'établissement lui-même en lieu de formation permanente et collégiale (la seule qui convienne en l'espèce, soit dit en passant) de ses personnels, réduisant d'autant les absences de courte durée liées aux stages de formation par exemple, sujet sur lequel d'autres réflexions doivent être menées pour les rendre et plus efficaces et plus conformes à la dignité d'un professeur dont elles sont parfois la dénégation). Concernant la gestion des ressources pédagogiques par le chef d'établissement, celui-ci pourra concevoir et mettre en œuvre des « plans de formation » du personnel en intégrant celle-ci au

service dans le cadre de la gestion des moyens qui lui sont alloués, et pourra également intervenir en matière de recrutement, que ce soit pour les professeurs français affectés en sections européennes selon le mouvement spécifique, en faisant part de ses besoins en la matière, ou encore pour les professeurs européens associés à l'établissement dont la création est évoquée ci-dessous. Qu'un établissement ne soit pas seulement, pour un professeur, un lieu d'affectation y définissant une fois pour toutes son service et y bornant son horizon, mais qu'il puisse également y trouver, sans avoir nécessairement besoin de changer d'affectation à cette fin, des possibilités d'évolution, d'acquisition de compétences nouvelles et finalement de promotion, tel est aussi le chantier que permet d'ouvrir l'exploration d'un enseignement européen dont le développement impose, comme à l'aube du siècle précédent, la formation de nouveaux « hussards ».

L'ouverture de sections européennes doit bien entendu être accompagnée d'instruments pédagogiques spécifiques, et principalement de la création de véritables laboratoires de langue ainsi que des moyens (qui doivent là encore être gérés localement) permettant de recruter les assistants en langues étrangères ou étudiants se destinant au professorat pour les faire fonctionner sous la direction des professeurs (ou pour assister n'importe quel enseignement dans la langue native de ces personnels si, par ailleurs, les compétences disciplinaires de ces derniers le permettent, comme c'est généralement le cas de ces assistants qui sont souvent des étudiants se destinant eux-mêmes, dans leur pays, au professorat). Notons au passage, s'agissant de ces laboratoires de langues dont il est à vrai dire stupéfiant qu'au XXI^e siècle, chaque établissement ne soit pas encore doté à l'instar d'un CDI, qu'ils offrirait également un bénéfice secondaire non négligeable pour initier les élèves à un travail autonome ; ces laboratoires, fonctionnant avec un personnel qualifié, pourraient même devenir l'instrument principal, à la disposition du chef d'établissement, pour gérer de manière réactive, et donc réellement efficace, les remplacements d'enseignants en cas d'absences de courte durée, les dispositions prises en la matière par les ministères précédents étant pour l'instant et pour l'essentiel restées lettre morte dans les faits, à cause de la contrainte de l'emploi du temps.

L'existence de plusieurs sections européennes conduira enfin forcément à jumeler, comme le sont entre elles les communes, l'établissement français avec d'autres établissements européens, ce qui non seulement participera à la définition de « l'identité » de l'établissement, mais procurera également bien d'autres possibilités à moyen et long terme. S'il n'est pas indispensable dans un premier temps que ces établissements européens possèdent eux-mêmes des sections analogues, cela deviendra vite et naturellement le cas, ne serait-ce que pour conserver la dynamique initiale du dispositif, et exigera donc une initiative ministérielle forte à l'échelle européenne pour faire de l'existence de ces sections une *obligation statutaire* pour les Etats membres de l'Union. Dès lors, le simple appariement ou partenariat ponctuel pourrait devenir un véritable jumelage, c'est-à-dire une association durable entre établissements d'enseignement européens, fournissant par la suite un contexte favorable à la définition d'un statut européen de « *professeur associé à l'établissement* » et offrant aux enseignants de nouvelles possibilités de mobilité à l'échelle européenne venant compenser les reculs en la matière entraînés par la déconcentration de la gestion du mouvement, et s'inscrivant donc dans la nécessaire politique d'amélioration de la situation matérielle des professeurs qu'il faut conduire.

Le métier de professeur de langues s'en trouvera également lui-même *ipso facto* « revalorisé », pour ne rien dire du niveau des élèves en langues étrangères, qui est notoirement insuffisant et ne pourra que s'améliorer : le maniement d'une langue étrangère devenant pour ainsi dire un fait transdisciplinaire, le professeur de langues deviendra lui-même de plus en plus, ou plutôt redeviendra ce qu'il n'aurait jamais dû cesser d'être : un professeur de « langues, de littératures et de civilisations étrangères », notamment en lycée ; car il est temps de rappeler ici une évidence par laquelle on aurait pu aussi initier ces réflexions, à savoir que ce n'est évidemment pas en cours d'anglais, à raison de deux ou trois heures hebdomadaires pendant toute la scolarité dans des salles occupées par 24 à 35 élèves, qu'on apprend à « parler » l'anglais : c'est plutôt en apprenant l'histoire ou les mathématiques *en anglais* ; mais c'est en cours d'anglais et uniquement là qu'on apprend à « bien parler » l'anglais comme toute langue, c'est-à-dire par la lecture et l'étude des œuvres.

Quant aux autres disciplines, elles devront rapidement intégrer à leur tour le bilinguisme d'abord à titre d'option dès les concours de recrutement, puis dans la perspective de le généraliser à long terme : l'enseignant du XXI^e siècle en Europe peut-il encore être conçu autrement que comme bilingue ou du moins apte délivrer son enseignement en une autre langue de l'Union en sus de la sienne ? Il faudra évidemment prévoir l'extension de cette disposition à l'échelle européenne, ce qui soit dit en passant ne peut être que favorable à la francophonie au sein de l'Europe.

Enfin les contenus disciplinaires eux-mêmes seront (quoiqu'ils le soient déjà dans une large mesure, qu'il suffit souvent de se contenter d'expliquer davantage) des leviers permettant de faire émerger, ou

simplement rendre plus manifeste et plus consciente, une culture européenne commune, dont l'humanisme est bien évidemment le socle tant d'un point de vue historique que philosophique.

Telles sont, en quelques lignes rapides, les perspectives offertes par l'extension et la généralisation du dispositif des sections européennes susceptibles d'initier des transformations et des améliorations significatives à tous les niveaux de l'institution, à condition naturellement que cela soit pensé et accompagné. Evoquons pour finir un point non négligeable : cette grande ambition n'exige pas pour autant un effort budgétaire considérable ; il se pourrait même que certains aspects de sa mise en œuvre soient, par surcroît, l'occasion de mieux employer le budget de l'éducation. Par exemple, chacun sait que dans une « bonne classe », le nombre d'élèves ne constitue pas forcément un problème et même que, plus les élèves y sont nombreux, mieux elle fonctionne (comme l'attestent les effectifs pléthoriques des classes préparatoires). Il est fort souhaitable de prévoir et favoriser l'accueil, dans ces classes européennes, de 40 élèves ou plus (quitte à procéder à des dédoublements de manière ponctuelle ou régulière pour des heures de TD ou de TP dans telle ou telle discipline), et en faire la norme, en compensant naturellement par un allègement de service et un complément de rémunération les professeurs chargés de ces classes ; dans le même temps, et mécaniquement, le nombre d'élèves dans les autres classes baissera ou plutôt devra être abaissé de manière significative et, le niveau y étant plus homogène, permettra un travail plus adapté et plus efficace : à moyens constants, ce sera là une forme de « discrimination positive » particulièrement efficace et sans doute beaucoup plus que la création de ghettos scolaires sous couvert de zones dites d'éducation prioritaires. Dans certains établissements (notamment les plus prestigieux dans les grandes villes), ce même processus entraînerait la réduction du nombre de divisions, ou du moins le rendrait possible si on le souhaite, permettant là encore de dégager des moyens qui seront utilisés ailleurs, ou autrement.

Naturellement, cette ambition pour l'école du XXI^e siècle ne pourra pas suffire à la reconstruire tant qu'on n'aura pas d'abord résolument tourné le dos aux errements des quarante dernières décennies et qu'on n'aura pas compris que la première fonction de l'école, avant même d'être politique et de fournir à la République des citoyens à part entière, est de cultiver l'humanité en chacun et de prendre soin de ce qui est au fondement de la dignité de l'homme, qu'on appelle cela l'âme, l'esprit ou la raison, autrement dit que la première fonction de l'école, en quoi elle échappe par essence aux desseins politiques même les plus éclairés qui voudraient l'y soumettre, consiste à employer des maîtres savants afin de cultiver les qualités inhérentes à l'esprit dont chacun est pourvu par nature mais que nul ne peut vraiment posséder sans culture. Si l'ambition européenne ne s'inscrit pas d'emblée dans cette optique, qui n'est autre que celle de la culture au sens le plus ancien et le plus élevé du terme, à savoir l'étude des Humanités et la transmission de la forme humaine aux générations nouvelles, elle risque fort de n'être qu'une caricature au service d'un projet politique dont tout atteste que les peuples, pour diverses raisons, se méfient à juste titre.

René Chiche, Juin 2007

René Chiche est professeur agrégé de philosophie depuis 1992, et enseigne actuellement dans le secondaire. Il a contribué à la création de l'association *Reconstruire l'école* en 1998 dont il fut président. Il est actuellement membre du Conseil supérieur de l'éducation, où il siège comme représentant de la CFE-CGC et de son syndicat de l'éducation, « Action & Démocratie ».

[1] Léo Strauss, *Qu'est ce que l'éducation libérale ?*