

POURQUOI DES PROFESSEURS?

P. MEIRIEU*

Université Lumière-Lyon 2, France

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-1472-0275>*philippe.meirieu@orange.fr*

Submetido 14/01/2024 - Aceito 10/08/2025

DOI: 10.15628/holos.2025.18948

RÉSUMÉ

Le texte met en lumière le rôle indispensable des professeurs dans une société en quête de solutions éducatives technologiques et standardisées. Face aux critiques et à la volonté d'automatiser l'enseignement, l'auteur affirme que l'enseignant demeure un médiateur humain essentiel. L'éducation, selon lui, ne se réduit pas à des méthodes ou des algorithmes, car elle engage des relations, des émotions et la confiance dans l'éducabilité

de chacun. En accueillant la singularité des élèves et en les guidant vers le savoir, le professeur participe à leur formation démocratique et citoyenne. Contre la logique technocratique, l'auteur plaide pour une redéfinition du métier comme acte de liberté, de création et de responsabilité collective. Être professeur, c'est croire en la puissance de la parole, de la culture et de la présence humaine pour transformer les individus et la société.

MOTS-CLÉS: démocratie, enseignement, education.

POR QUE PROFESSORES?

RESUMO

O texto reflete sobre o papel essencial e insubstituível dos professores em uma sociedade que, cada vez mais, busca soluções tecnológicas e padronizadas para a educação. Em meio às críticas, exigências contraditórias e tentativas de automação do ensino, defende-se que o professor é o elo humano fundamental na mediação do saber. Argumenta-se que a educação não pode ser reduzida a técnicas ou algoritmos, pois envolve relações, afetos, linguagem e a aposta na educabilidade de todos.

O professor, ao acolher a singularidade dos estudantes e guiá-los no contato com os saberes, contribui para a formação democrática e cidadã. Contra o avanço de uma lógica tecnocrática, o autor propõe uma reinvenção do ofício docente como prática de liberdade, criatividade e compromisso com a construção de sentido e de um futuro comum. Ser professor é, afinal, acreditar no poder transformador da palavra, da cultura e da presença humana.

PALAVRAS-CHAVE: democracia, docência, educação.

1 UN MÉTIER CONTESTÉ

Au procès des professeurs, les procureurs ne manquent pas et nous sommes tous, un jour ou l'autre, venus à la barre. Il suffit, en effet, de se replonger dans nos souvenirs scolaires pour qu'à côté d'êtres envers qui nous resterons reconnaissants toute notre vie, surgissent quelques figures que nous avons, jadis, voués aux gémonies. Ils étaient, à nos yeux, trop sévères ou trop laxistes, ennuyeux ou démagogues, confus ou obsessionnels. À l'époque, nous les moquions ou les craignons. Aujourd'hui nous nous inquiétons de ce qui nous apparaît comme une injustice insupportable au regard de l'avenir scolaire de nos enfants.

C'est que l'école reste une affaire de rencontres imprévisibles avec des sujets singuliers aux comportements souvent inattendus. Aucune classe ne ressemble à une autre et ce qui s'y passe à chaque instant ne s'est jamais passé, ni là ni ailleurs, et ne se repassera plus jamais. C'est dire à quel point la "variable humaine" - pour parler comme les managers - y joue un rôle décisif. Et rien n'est plus irritant, pour les technocrates qui veulent soumettre l'école à "l'obligation de résultat", que le caractère aléatoire de ce qui se passe ici.

Mais, nous-mêmes, n'exigeons-nous pas que la "machine école" rende nos enfants heureux et les fasse réussir en même temps? Et ne voudrions-nous pas, collectivement, que l'institution scolaire comble systématiquement les inégalités économiques et culturelles, livre à toutes et tous les clés de la compréhension du monde, abolisse l'influence néfaste des gourous de tous poils... et, en même temps, éduque nos enfants aussi bien aux médias et à l'information qu'à la politesse et aux valeurs de la République, à la lecture des images et au bon usage de leur sexualité, qu'elle leur apprenne les écogestes et le Code de la route, les moyens de rester en bonne santé et le droit des entreprises? Face au danger terroriste comme à la crise écologique, pour combler la "fracture sociale" ou lutter contre l'abstention, c'est encore et toujours vers l'école que l'on se tourne, en une incantation dérisoire qui permet, au passage, d'exonérer bien des adultes de leurs responsabilités. En fait, nous n'avons jamais été aussi exigeants à l'égard de notre école et trépignons d'impatience devant une organisation au coût prohibitif, dont les résultats restent très au-dessous de nos attentes.

Mais que disons-nous, en réalité, quand nous accusons l'école de ne pas être une mécanique assez efficace pour répondre à toutes nos demandes? Ne sommes-nous pas en train de sous-entendre que la "variable humaine aléatoire" devrait être impitoyablement pourchassée et que l'existence de professeurs, à la personnalité plus ou moins attachante ou agaçante, aux lubies incontrôlables et aux revendications toujours excessives, constitue effectivement un insupportable "archaïsme"?

Tout se passe ainsi comme si l'entreprise de scolarisation de notre jeunesse était construite sur une ambivalence fondamentale: les professeurs en sont, tout à la fois, la force et la faiblesse, les maîtres d'œuvre essentiels et les principales fragilités. D'où la volonté d'en renforcer le pouvoir à condition d'en contrôler strictement le comportement. D'où, aussi, la tentation d'en développer systématiquement la fonction en neutralisant au maximum la personne.

Or, c'est exactement ce que promeut l'idéologie des "bonnes pratiques" qui laisse entendre que l'on aurait enfin trouvé les recettes-miracles d'un métier dans lequel les humains tâtonneraient depuis des siècles. C'est aussi ce que cherchent à réaliser aujourd'hui, un peu partout dans le monde, les partisans de l'"Evidence Based Education": en s'appuyant sur les recherches en psychologie cognitive et en neurosciences, en expérimentant en laboratoire les différentes méthodes pédagogiques, en collectant et comparant les données émanant des évaluations de toutes sortes, ils prétendent pouvoir élaborer des protocoles à vocation universelle et veulent prescrire à tous les professeurs de l'enseignement primaire les outils qu'ils doivent utiliser pour apprendre immanquablement à leurs élèves à lire et à compter, mais aussi à fixer leur attention, à mémoriser ou à s'organiser.

On pourrait croire que ces tentatives de normalisation pédagogique ne concernent que les "enseignements fondamentaux" qu'on perçoit – à tort – comme simplement mécaniques. Mais il n'en est rien. Au contraire: ne voyons-nous pas, en effet, se développer aujourd'hui à grande vitesse une multitude de projets pour mettre à la disposition de toutes et tous, grâce au numérique, des capsules vidéo élaborées par les meilleurs spécialistes et censées faciliter l'acquisition, à distance, de tous les savoirs possibles?

Et, puisque les élèves eux-mêmes avouent apprendre mieux et plus vite en visionnant des capsules vidéo qu'en écoutant un cours, ne faut-il pas décharger définitivement nos professeurs de toute transmission de connaissances pour les cantonner à un rôle de tuteur chargé d'accompagner chacun et chacune, individuellement, dans sa progression?

Nous touchons là à un paradoxe institutionnel majeur. Nos systèmes scolaires se sont construits sur le modèle de "l'enseignement simultané" que François Guizot imposa en France dans les années 1830 en s'inspirant de Jean-Baptiste de la Salle et qui promeut le cours collectif à une classe homogène et attentive. C'est que Guizot craignait, plus que tout, les révoltes populaires et voulait organiser "le gouvernement des esprits": dans cette entreprise, l'école jouait, à ses yeux, un rôle essentiel en préparant à la nécessaire soumission aux autorités établies. Elle s'inscrivait d'ailleurs ainsi, tout naturellement, dans le prolongement de l'Église et de son modèle catéchétique: le professeur, nouveau clerc ordonné par l'État, pouvait y prêcher la doctrine officielle à des élèves dont il fallait faire des fidèles et non des citoyens. C'est ainsi que le "modèle simultané" s'est imposé en Europe comme dans nos colonies, jusqu'à apparaître aux yeux du monde entier comme consubstantiel à l'école. "L'enseignement mutuel", où l'on réunissait des enfants d'âges différents et où les plus avancés enseignaient à leurs camarades, a été, lui, progressivement banni au point que toute forme d'entraide entre élèves a été bientôt et pour longtemps considérée comme de la tricherie.

En réalité, tout se passe comme si un dieu de l'éducation avait dicté jadis à un Moïse scolaire des tables de la loi édictant que "toute école, de toute éternité, sera constituée de classes de vingt à quarante élèves, du même âge et du même niveau, écoutant le même cours et faisant, en même temps, les mêmes exercices sous l'autorité de leur professeur". Une invention historique du XIXe siècle, étroitement articulée à un choix politique, est devenue la matrice institutionnelle et organisationnelle, architecturale et pédagogique, de nos écoles. Dans ces conditions, l'accompagnement individuel des élèves n'a été, pendant longtemps, qu'une tâche marginale, largement dévalorisée, associée à l'image du répétiteur buté ou du psychologue improvisé.

Seulement voilà, tout a changé: les classes sont de moins en moins homogènes, les différences de niveaux mais aussi de personnalités des élèves, jadis contenues – ou cachées – par une adhésion relativement partagée aux normes de la bienséance scolaire, remettent aujourd’hui fortement en cause l’enseignement collectif frontal. Et, beaucoup de parents ne veulent plus que leur enfant soit traité comme les autres: ils veulent qu’il soit traité comme une exception et qu’on déroge pour lui à la loi commune.

L’institution scolaire est donc sommée de faire l’opposé de ce pour quoi elle a été conçue et met ainsi ses différents acteurs face à une injonction contradictoire: faire cours à un collectif considéré comme homogène où tous doivent assimiler le même programme et, simultanément, accompagner les parcours singuliers d’élèves hétérogènes de plus en plus rétifs aux consignes collectives et pour qui les parents exigent une aide individuelle particulièrement chronophage.

L’opportunité n’a pas échappé à toute une série de start-up destinées à soulager les familles fortunées de l’accompagnement scolaire de leurs enfants. Mais elles restent de modestes artisans face aux ambitions affichées des grands industriels du numérique! C’est ainsi que Bill Gates, Marc Zuckerberg, Jeff Bezos et Elon Musk ont multiplié, depuis déjà quelques années, les propositions de “parcours individualisés”. La Chan Zuckerberg Initiative (CZI) finance, depuis 2017, une plateforme de cours en ligne, Summit Learning, qui permet à chaque élève, sur toutes les questions du programme, d’accéder à des programmes en ligne grâce auxquels il peut, à son rythme, avec des entraînements à volonté et des tests réguliers, effectuer toutes les acquisitions nécessaires. Pour le moment, cette plate-forme est surtout utilisée par des élèves scolarisés, mais des experts travaillent d’arrache-pied à l’élaboration de “systèmes intelligents” grâce auxquels il sera possible de programmer et de réguler les apprentissages sans le secours d’auxiliaires humains. À terme, les plus optimistes envisagent même la généralisation du Learning analytics qui adaptera strictement les séquences d’apprentissage numérisées aux caractéristiques cognitives et affectives de chaque individu et interviendra en “temps réel” sur tous ses apprentissages afin de le dispenser de la fréquentation de l’école. Pour la plus grande satisfaction, peut-être, des élèves et de leurs parents: les premiers, parce que les machines, contrairement aux professeurs, ne s’énervent et ne se découragent jamais; les seconds, parce qu’on leur garantira ainsi le meilleur taux de réussite pour leur progéniture. Il ne restera plus qu’à regrouper alors les apprenants dans des “centres de conditionnement” tels qu’Aldous Huxley les avait imaginés dans *Le Meilleur des Mondes*, et la difficile question de la garde des enfants pour permettre aux parents de vaquer à leurs occupations personnelles et professionnelles sera définitivement réglée.

On a pu s’imaginer, un moment, que les ardeurs de ces thuriféraires du “tout numérique” seraient freinées par les résultats des tentatives d’“école à la maison” et de “continuité pédagogique” lors des différents confinements pendant la pandémie du Covid-19. En effet, toutes les études effectuées à cette occasion ont montré que l’enseignement à distance, non seulement ne favorisait pas un meilleur suivi personnel des élèves, mais qu’il creusait considérablement les inégalités – voir, en particulier, Delès, Pirone e Rayou (2021).

C’était sans compter sur la formidable capacité de rebond des industries du numérique et de leurs soutiens politiques. Ainsi, selon un rapport remis en 2021 à la Commission européenne, “il faut investir d’urgence et massivement dans les technologies éducatives” afin de pouvoir, précisément, faire face à de prochaines crises. La songerie techniciste a une caractéristique

extraordinaire: au nom même de sa foi dans les progrès de la science censés résoudre tous les problèmes, elle attribue toujours ses ratés à son développement insuffisant. C'est pourquoi, comme la plupart des dogmes, le scientisme, en une fausse modestie qui cache une immense prétention, tire toujours de ses échecs la même conclusion: c'est parce qu'on ne l'a pas suffisamment écouté que l'on n'a pas encore complètement réussi! Toutes les objections qu'on lui fait renforcent et nourrissent ainsi sa détermination et rien ne peut arrêter sa fuite en avant technologique. Au point qu'on se demande si le remplacement des professeurs par des processeurs ne représenterait pas pour lui, finalement, l'avenir de nos systèmes scolaires.

2 LES TECHNOCRATES AUX COMMANDES

On pourrait se rassurer en soulignant que les visées des GAFAM et des technologies de l'éducation (EdTech) réunies relèvent plus de la science-fiction que de la prospective. Au point qu'à vrai dire, nul n'envisage sérieusement aujourd'hui que l'école puisse se passer de professeurs.

Mais, en revanche, c'est toute l'institution qui vit aujourd'hui un glissement progressif vers une logique de services. Or, si la qualité d'un service se mesure à la satisfaction de ses usagers, celle d'une institution s'éprouve à sa capacité à incarner des valeurs. Qui envisagerait, en effet, d'évaluer la qualité du système judiciaire à la satisfaction des justiciables? On pilote pourtant le système éducatif les yeux rivés sur l'indice de satisfaction des parents-usagers. Le bien commun éducatif – qui mobiliserait, lui, des parents-citoyens attentifs aux évolutions à long terme – disparaît de notre horizon.

Alors que les Lumières chargeaient le professeur d'apprendre à chacun et à chacune à "penser par lui-même", qu'en France Ferdinand Buisson plaçait l'exigence de rigueur, de précision et de vérité au cœur de toute éducation, que Jean Zay voulait faire de l'école un lieu exemplaire en matière de justice et que le plan Langevin-Wallon proposait d'en finir enfin avec la séparation précoce des "manuels" et des "intellectuels", le consumérisme scolaire fait de la réussite individuelle "à l'économie" – le moins d'efforts possible pour les meilleurs résultats possibles – la clé de voûte de toute l'organisation scolaire. On prêche l'autonomie, on promeut la débrouillardise. On affiche des valeurs de solidarité et on fait fonctionner une raffinerie scolaire où la capacité à tirer son épingle du jeu l'emporte sur tout le reste.

Or, pour activer la distillation, rien ne vaut la mise en concurrence par l'usage systématique des évaluations et des classements de toutes sortes. Et c'est l'enquête PISA (*Program for International Student Assessment*) qui, dans ce domaine, a ouvert le feu, suivie, depuis, par plusieurs autres¹. Tous les trois ans, depuis les années 2000, les experts de l'OCDE mesurent, à partir d'échantillons représentatifs, les performances des adolescents de 15 ans de plusieurs pays du monde dans des domaines comme l'expression écrite, les mathématiques ou la culture scientifique. Il en ressort un classement de l'efficacité des différents systèmes scolaires, largement médiatisé et commenté. Mais, contrairement à ce que certains imaginent, l'OCDE n'est ni une ONG militant pour l'accès de toutes et tous à l'éducation, ni une institution internationale déterminée

¹ TIMMS (*Trends in Mathematics and Science Study*) et PIRLS (*Progress in International Reading Literacy*) évaluent les compétences en mathématiques, sciences et lecture des élèves de CM1. ICILS (*International Computer and Literacy Study*) évalue les compétences numériques des élèves de quatrième

à défendre l'enfance et à promouvoir la culture, comme l'Unicef ou l'Unesco. L'OCDE est un consortium de pays développés créé en 1948 pour gérer le Plan Marshall et qui ne fait pas mystère aujourd'hui de défendre la libéralisation économique au travers du libre-échange et de la concurrence pour favoriser l'innovation et les gains de productivité.

Et c'est bien cela, en effet, que vise PISA: activer la concurrence entre les systèmes éducatifs en comparant leur efficacité à partir de standards communs. Avec deux présupposés: 1) La concurrence et l'obligation de résultats sont de meilleurs outils pour obtenir une éducation de qualité que le service public et l'obligation de moyens. 2) La qualité de l'éducation se mesure grâce à des tests standardisés qui produisent des résultats quantifiables et comparables.

Or, ces présupposés sont éminemment discutables: la concurrence crée une hiérarchie entre les établissements, favorise la concentration des moyens au service des plus favorisés, encourage le zapping scolaire, autorise les pressions de toutes sortes sur les personnes et les institutions, creuse les inégalités et fait oublier les conditions de la construction du bien commun: la mixité sociale, la découverte de l'altérité et la mise en œuvre d'une pédagogie de la solidarité... Tout cela s'inscrit, d'ailleurs, parfaitement dans la remise en question des services publics, attaqués depuis des années, tant financièrement que symboliquement. Car, en réalité, tout service public authentique devrait donner "plus et mieux à ceux qui ont moins", selon la formule utilisée par Alain Savary au moment de la création de l'éducation prioritaire en 1981: c'est la condition même de sa démocratisation.

Quant à la possibilité de mesurer la qualité de l'éducation à l'aide des seuls indicateurs quantifiables, elle ne peut qu'inquiéter: la faculté de s'émerveiller devant les œuvres de culture, la capacité d'initiative et de créativité, l'empathie envers autrui et le sens de la responsabilité, la conscience des valeurs en jeu dans ce que l'on fait, ne sont nullement des "compétences" quantifiables... Est-ce à dire qu'elles ne doivent pas être objets de formation? Nos collègues d'Amérique du Nord, soumis depuis plus longtemps que nous à une politique d'évaluations quantitatives permanentes la dénoncent avec vigueur car, non seulement elle fait oublier des dimensions essentielles de l'éducation, mais elle marginalise aussi gravement toutes les disciplines qui ne sont pas considérées comme "fondamentales", telles l'éducation artistique et physique, l'histoire et les sciences sociales, la philosophie ou la biologie, quand ce n'est pas la littérature. On procède ainsi à une préoccupante "réduction de tête": nos élèves sont considérés comme des exécutants plus ou moins dociles de consignes normalisées, appelés à ne maîtriser que des connaissances techniques facilement identifiées et reproductibles.

Ainsi, autant est-il légitime de maintenir, pour finaliser la scolarité et garantir une équité nationale entre tous les élèves, des évaluations finales nationales, autant est-il dangereux de développer tout au long de la scolarité une "culture de l'évaluation" qui est, en réalité, une "culture de la suspicion". Car, dans une école qui se veut authentiquement démocratique, la véritable évaluation n'est pas celle qui permet de savoir si l'on est meilleur ou moins bon que les autres, mais bien celle qui donne à chacun et chacune les moyens de devenir meilleur que lui-même. À mille lieues des techniques de contrôle qui ouvrent la voie, tout à la fois, à la normalisation des pratiques et à la mise en concurrence des individus et des écoles. Car l'une et l'autre sont étroitement solidaires: c'est en homogénéisant au maximum les outils de contrôle que l'on

parvient à comparer le plus précisément possible les résultats et, donc, à classer les personnes et les équipes.

Or, rien n'est plus inquiétant pour les professeurs que leur mise en concurrence. Outre qu'elle met à mal la solidarité professionnelle, elle place, de fait, les élèves et leurs parents en situation de comparer ou de compléter ce qu'ils leur proposent avec des offres de service privées qui spéculent sur l'angoisse de l'avenir et s'engouffrent dans les brèches du service public.

Ce sont d'abord, bien sûr, les établissements privés dont on entend dire partout qu'ils obtiennent de meilleurs résultats, mais sans préciser qu'ils choisissent librement leurs élèves parmi ceux qui peuvent en payer la scolarité. Ce sont aussi les officines de soutien scolaire qui se disent capables de faire réussir celles et ceux que l'école n'a pas réussi à mobiliser: là, point de classes ni de professeurs mais des répétiteurs et, à l'horizon, l'idéal du précepteur individuel. C'est aussi, bien sûr, la multitude des propositions offertes par les plates-formes numériques et l'enseignement à distance, avec le projet du métavers où plus rien ne serait désormais hors d'accès. C'est, enfin, l'émiettement sans fin du rôle du professeur en une multitude de spécialistes censés résoudre tous les problèmes: professions paramédicales, coachs de toutes sortes, experts en remédiations cognitives ou en développement personnel...

Il est donc impératif aujourd'hui de redonner au métier de professeur un vrai projet, de l'inscrire dans l'histoire des humains pour leur émancipation et l'émanciper des technocrates qui prétendent le régenter. Car l'activité du professeur n'a rien de "scientifique"; elle relève de ce que Michel de Certeau nommait les "arts de faire" et dans lesquels il voit précisément l'expression d'une "liberté buissonnière" contre la "raison technicienne" (de Certeau, 1990).

"Jeune instituteur, disait déjà Rousseau, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes et de tout faire en ne faisant rien" (Rousseau, 1966, p. 149). Ce principe est à l'opposé de toute aspiration machinique: la machine est faite pour faire; elle produit ce qu'on lui commande; ses résultats doivent être normalisés et commercialisables. Rien de tel pour le professeur: il crée des situations, invente des dispositifs et offre des ressources à des sujets dont il ne peut jamais maîtriser complètement la conscience et le comportement. Il n'a qu'une solution: proposer et proposer encore. C'est son métier: ne pas s'arrêter de proposer. Ne jamais répondre à un refus par un abandon.

Est-ce pour cela que Freud a qualifié en 1937 l'éducation – avec la politique et la psychanalyse – de "métier impossible"²? Sans doute, voulait-il souligner que gouverner, éduquer et analyser sont des entreprises vouées à l'inachèvement dont les résultats sont toujours nécessairement insatisfaisants. Mais peut-être, plus profondément, pointait-il là une caractéristique particulière de ces activités humaines: le fait qu'elles s'exercent sur d'autres humains mais ne peuvent aboutir que si ces derniers y contribuent eux-mêmes librement? "Je peux t'instruire, dit le professeur... mais toi seul peux apprendre".

² Freud (1939, p. 33) écrit en effet: "Il semble que l'analyse soit la troisième de ces professions "impossibles" où l'on peut d'avance être sûr d'échouer, les deux autres, depuis bien plus longtemps connues, étant l'art d'éduquer les hommes [humains] et l'art de gouverner."

3 LE PARI FONDATEUR

Plus de trente ans après la signature de la Convention internationale des droits de l'enfant, les systèmes éducatifs préfèrent souvent, hélas, le confort des adultes à "l'intérêt supérieur" des enfants. On le voit dans l'organisation même de notre école trop exclusivement régie par la gestion des flux et l'obsession du découpage en heures de cours. On le voit partout sur nos écrans où la sidération addictive a définitivement ringardisé tout contenu éducatif. En réalité, nous voudrions avoir des enfants savants et bien éduqués mais nous rechignons à en payer le prix!

Or, c'est sur l'élève que repose la réussite de l'école. C'est à la fine pointe de son attention et de son implication qu'est suspendu le résultat de tous les efforts du maître et de l'institution réunis. Aussi révoltant que cela puisse paraître pour "les gens sérieux", le cancre de Prévert, distrait par l'oiseau qu'il aperçoit derrière la fenêtre, met en échec toute la hiérarchie, le ministre et tous ses inspecteurs, les instructions et toutes les circulaires. C'est pourquoi les tentatives de réforme de l'école qui, en dépit de leurs déclarations liminaires, font fi de ce que vit l'élève au quotidien, de la manière dont il habite l'institution scolaire et reçoit les savoirs qu'on lui transmet, sont vouées à l'échec.

Revenons donc aux véritables fondamentaux: pourquoi envoyons-nous nos enfants à l'école et les confions-nous à des professeurs? Pour qu'ils aillent voir ailleurs comment ça se passe. Car, il faut bien que l'enfant quitte la famille qui l'a accueilli dans le monde pour découvrir le reste du monde. C'est pourquoi entrer en classe ne constitue en rien un déplacement ordinaire. C'est un acte symbolique à la portée fabuleuse: un professeur est là, figure tutélaire dont la présence et les compétences attestent qu'un autre monde existe, avec d'autres langages et d'autres langues, d'autres univers et d'autres cultures. Il agrandit le cercle, obstinément: le quartier au-delà de la famille, le pays au-delà de la ville ou du village, la planète au-delà du continent... mais aussi hier et demain au-delà des urgences de l'instant, et toute l'histoire des humains, riche d'infinis trésors, au-delà de la tyrannie du présent.

Car, à l'école, le professeur accueille tous les élèves dans leur singularité pour qu'ils découvrent ensemble les mêmes œuvres. À lui d'attester que chacun et chacune est ici le bienvenu – avec son histoire et ses spécificités – et que nul n'est exclu a priori de l'accès aux formes les plus élevées de la culture. Car voilà le nœud: là où tout se joue. Dans une transaction pédagogique entre humains que nulle machine ne saurait approcher. Dans le pari, insensé et nécessaire à la fois, de l'éducabilité de chacun et chacune. Dans la confiance absolue en l'égalité des intelligences et le refus d'exclure quiconque a priori de l'entrée dans les savoirs.

Ainsi, pourra-t-on empiler toutes les trouvailles technologiques possibles, multiplier tous les diagnostics et compiler tous les protocoles, rien ne pourra jamais remplacer la présence d'un professeur qui témoigne au quotidien qu'il est possible de dépasser son inquiétude devant l'inconnu, sa peur de ne pas y arriver, son angoisse d'être définitivement enfermé dans ses échecs ou prisonnier d'une hypothétique nature. Affaire de regard attentif et d'interpellation bienveillante, tant il est vrai, comme le disait Alain, qu'"il y a une manière d'interroger qui tue la réponse" (Alain, 1938, p. 220). Affaire d'évaluation constructive qui ne se contente pas de "payer" un mauvais devoir d'une mauvaise note, selon le principe paresseux de la pédagogie bancaire dénoncée par Paulo Freire (2021), mais qui fournit les conseils et les aides grâce auxquels on est

en mesure de remettre son travail en chantier et de se dépasser. Affaire d'inventivité minuscule et entêtée qui ne se résigne jamais à l'incompréhension et s'efforce inlassablement et sereinement, comme le proposait Georges Gusdorf (1964, p. 79), d'"ouvrir sans cesse un chemin vers la vérité"

Car ce qu'un professeur transmet, et que les machines les plus sophistiquées ne pourront jamais faire, ce n'est pas seulement un savoir, c'est un rapport au savoir. Et l'un et l'autre se nouent dans sa parole. "Qu'est-ce que je fais quand j'enseigne? demande Paul Ricœur. Je parle. Je n'ai pas d'autre gagne-pain et je n'ai pas d'autre dignité; je n'ai pas d'autre manière de transformer le monde et je n'ai pas d'autre influence sur les hommes. La parole est mon travail. La parole est mon royaume" (Ricœur, 1955, p. 192). Et il explique que chaque matière suscite "une manière de parler" qui porte en elle son exigence intrinsèque: "Si j'enseigne les mathématiques, je deviens le mot qui s'épuise dans la dénomination exacte, le discours constructeur de la preuve, bref, la parole scellée par la nécessité. Si j'enseigne la poésie, je m'approche, avec les ressources de ma prose, d'un langage qui crée et recrée la substance des présences et des correspondances par l'union charnelle du sens et de la voix." Autrement dit, la matière du savoir n'est pas un objet inerte qui circule d'un esprit à un autre à la manière d'un témoin qui passe de main en main; elle est une mise au travail intérieure du professeur sur laquelle les élèves engrènent leur propre mise au travail. Car ils ne sont pas appelés à "recevoir" ce qu'on leur dit mais à épouser la démarche de celui ou de celle qui leur parle.

Et c'est cela qui, pour les élèves, fait souvent toute la différence. Ainsi, dans leur réquisitoire contre une école qui exclut les plus pauvres, les enfants de Barbiana expliquent-ils qu'"entre un professeur indifférent et un professeur maniaque, [ils] préfèrent le maniaque" (Les Enfants de Barbiana, 2022, p. 106). Ils restent le plus souvent étrangers, précisent-ils en effet, à la perfection d'un exposé parfaitement "lisse". En revanche, ils se sentent impliqués quand le professeur revisite avec eux son propre savoir, s'efforce de trouver le mot juste et le bon exemple, hésite et se reprend, rebondit sur un malentendu, s'inquiète d'une incompréhension, avant de se réjouir, tout à coup, d'avoir trouvé la bonne formulation. Ils sont invités, alors, à partager l'aventure fondatrice d'une pensée en quête de vérité... à mille lieues des certitudes statistiques et anonymes de ChatGPT.

4 CHEVILLER LA DÉMOCRATIE

Beaucoup de nos sociétés contemporaines ont vu s'effondrer, au cours du XXe siècle, les verticalités religieuses et morales qui, pour le meilleur et pour le pire, instituaient le lien social. Avec une double conséquence. D'une part, nous avons conquis le droit de faire nos propres choix dans tous les domaines et, quoique bien des inégalités subsistent en la matière, nous ne ferons pas machine arrière. Mais, d'autre part, nous peinons à reconstruire un collectif et cherchons sur quel "commun" nous pourrions bâtir notre avenir ensemble. Nous avons abattu les murs de la forteresse théocratique et, depuis, nous nous égaillons dans un univers aux repères indéfinis, hésitant sans cesse entre individualisme belliqueux et communautarisme fusionnel.

L'école, de toute évidence, n'est pas en mesure de relever seule le défi de la construction d'une société démocratique aujourd'hui. Mais elle ne peut pas, pour autant, se dérober à ses

responsabilités. Il faut donc se réjouir que la question cruciale de la mixité sociale des établissements, posée de longue date, émerge enfin clairement dans le débat public. Des mesures de carte scolaire et une relance volontariste de la politique de la ville s'imposent plus que jamais pour lutter contre l'intolérable ségrégation que vit aujourd'hui notre jeunesse. Mais cela ne suffira pas et il n'est pas possible d'esquiver plus longtemps la question éminemment politique de la construction, dans notre école, de véritables collectifs solidaires où puisse se faire l'apprentissage, non pas du "vivre ensemble" – on peut "vivre ensemble" sous la coupe d'un gourou charismatique ou dans l'indifférence réciproque, chacun devant son écran –, mais du "faire ensemble société".

Voilà évidemment une responsabilité qui relève de l'ensemble des citoyens et requiert que le personnel politique, les intellectuels, les journalistes, mais aussi l'ensemble de celles et ceux qui exercent des responsabilités sociales, prennent la mesure de l'ampleur de la tâche, témoignent et agissent dans ce sens. Ils ne peuvent perpétuellement déroger aux principes qu'ils demandent à chaque professeur de transmettre. Mais ce dernier joue là, néanmoins, un rôle décisif. Parce qu'il incarne le projet d'un partage des savoirs sans exclusive ni exclusion et parce que, pour y parvenir, il s'attache, en permanence à ce que les échanges, avec lui et autour de lui, soient portés par l'exigence de rigueur et de vérité. Être professeur, c'est faire émerger dans sa classe, au quotidien, les principes qui fondent la possibilité même d'une démocratie: le dialogue serein plutôt que la violence physique ou l'injonction agressive, le raisonnement plutôt que l'emprise, l'explicitation plutôt que la manipulation. Car, à l'école, celui qui a raison, n'est jamais celui qui crie le plus fort, mais toujours celui qui démontre le mieux... et c'est bien parce qu'il est garant de cette loi fondatrice que le professeur est dépositaire, dans sa classe, d'une autorité légitime. Et cette loi-là ne se discute pas, car c'est grâce à elle, précisément, qu'il est possible de discuter de tout le reste. Elle ne "s'applique" pas non plus miraculeusement sous une férule qui en serait la négation même: elle est "au travail", en permanence, grâce à la vigilance et à l'interlocution exigeante du professeur. Et, pour cela, il procède à la construction et à la mise en œuvre des règles et des rituels nécessaires pour "instituer" la classe, au sens étymologique du terme: la faire tenir debout.

Car, si tout collectif a besoin de normes pour exister et se pérenniser, les enfants et les adolescents ont besoin, eux, d'en découvrir la nécessité et d'en comprendre la légitimité. C'est pourquoi les normes ne doivent pas être vécues comme des obligations arbitraires dictées par un adulte tout-puissant, mais bien comme les conditions de réalisation d'un projet assumé par toutes et tous. Telle est l'exigence d'une éducation à la liberté: inculquées sans être intériorisées, les normes ne survivent pas à la disparition de la menace de sanction. Découvertes dans des activités qui permettent d'en mesurer la fécondité, elles deviennent un formidable outil de formation du citoyen.

Autant dire que la question de la discipline qui préoccupe légitimement les jeunes professeurs ne doit pas être traitée indépendamment de celle – première à tous égards – de l'organisation du travail. Mais le métier de professeur n'en est pas réductible, pour autant, à "l'animation" ou à "la gestion" de la classe. La première évoque, en effet, des situations ludiques où la satisfaction des participants l'emporte sur l'importance des acquisitions; la seconde suggère que les élèves constituent un "stock" d'individus à "manager" afin d'obtenir leur adhésion et maîtriser leur comportement.

Or, le professeur fait tout autre chose. Il transmet ce qui “libère et unit les humains”, selon la belle formule d’Olivier Reboul (1980, p. 112). Et les savoirs qu’il transmet à ses élèves, élaborés par les humains tout au long de leur histoire, contribuent à leur émancipation collective. Parce qu’on n’apprend pas à lire et à écrire pour satisfaire des tests de fluence ou réussir des dictées, mais pour communiquer avec d’autres humains, abolir les distances, voyager dans le temps, entrer dans les œuvres et construire sa pensée. Parce que les cartes de géographie n’ont pas été conçues pour entraîner sa mémoire et les reproduire à l’identique, mais pour arpenter symboliquement le monde. Parce que l’histoire ne se réduit ni à des événements, ni à des dates, mais qu’elle permet de comprendre les choix auxquels nos prédécesseurs ont été affrontés et éclairer les décisions que nous aurons à prendre. Parce que les théorèmes de mathématiques ou les lois physiques ne servent pas seulement à réussir les exercices du manuel, mais aident à résoudre une multitude de problèmes en dehors de l’enceinte de l’école, de s’émerveiller devant l’univers et de jouer à l’infini avec les nombres. Parce que l’éducation physique et sportive à l’école n’est pas faite pour sélectionner les participants aux Jeux Olympiques, mais pour apprendre à proportionner ses efforts à son projet, à habiter chaque geste par une intention, à découvrir qu’un humain est son corps et qu’un corps humain n’est pas de la viande. Et parce que c’est ainsi, seulement, que chacun pourra accéder à “la saveur des savoirs” (Astolfi, 2008, p. 5).

Et ces découvertes-là ne relèvent pas d’exercices individuels, mais bien d’activités collectives dans lesquelles les élèves, ensemble et grâce au professeur, donnent du sens au travail scolaire. Cela peut être la rédaction d’un journal ou l’organisation d’un débat, l’élaboration d’un exposé ou l’écriture d’une nouvelle, la mise en place d’une expérimentation scientifique ou d’une enquête de terrain, une recherche documentaire ou une création artistique, la construction collective d’une maquette ou celle d’un concept. Cela peut prendre la forme de la pédagogie coopérative que proposaient Élise et Célestin Freinet et dans laquelle les activités sont conçues pour que l’apport de chacun soit nécessaire à la réussite de tous et pour que la réussite de tous contribue au progrès de chacun ou encore, plus simplement mais très efficacement, de situations d’entraide ou d’explications réciproques qui viennent ponctuer le déroulement d’un cours.

L’essentiel, c’est que, chaque fois, ce soit l’occasion de découvrir et de mettre en œuvre quelques-unes des vertus démocratiques qui donnent corps à l’injonction, trop souvent abstraite, de “formation à la citoyenneté”: l’effort pour se faire comprendre de l’autre, mais aussi pour se mettre à sa place; la capacité de douter de soi et d’intégrer ce qui vient d’autrui; la volonté de désintriquer, autant que possible, ce qui relève du “savoir” de ce qui relève du “croire”; la recherche obstinée de la preuve dans le domaine des faits et de perspectives communes qui permettent de n’humilier personne dans le registre de l’opinion. Loin de toute forme de dressage et même d’une conception paternaliste de l’émancipation comme arrachement autoritaire à toute forme de tutelle, l’éducation se fait ici accompagnement exigeant de l’émergence d’une pensée libre. Grâce à elle, chacun peut s’armer contre toutes les tentatives d’emprise et d’enfermement pour tenter, comme le disait Pestalozzi de “se faire œuvre de lui-même”.

Et c’est ainsi que l’école, en se dégageant de sa verticalité bonapartiste et de ses velléités de normalisation militaire, pourra être une véritable institution de formation à la démocratie. Pas seulement à travers les élections et la formation des délégués d’élèves. Pas seulement à travers leur présence et le recueil de leur avis dans les différents conseils. Pas seulement en leur donnant

la parole et en les reconnaissant comme des interlocuteurs valables pour débattre avec les adultes qui les encadrent de ce qui suscite leur désir d'apprendre et les aide le mieux à travailler. Mais au quotidien dans la classe, quand le professeur, dans l'acte même de transmettre, fait découvrir les principes fondateurs de la démocratie.

5 UN MÉTIER POUR DEMAIN

Comment attirer les jeunes générations vers le métier de professeur? Il faut évidemment que les salaires soient augmentés. Mais les conditions de travail les plus attractives ne nous exonéreront pas de reconsidérer ce que Cornélius Castoriadis nommait "le foyer mythologique" d'un métier et qui, seul, est en mesure de restaurer son image et lui redonner la place qu'il n'aurait jamais dû perdre dans notre société. Car, ce qui mobilise nos énergies au-delà des satisfactions de notre corps primaire, ce qui nous pousse à nous engager pour des causes plus grandes que nous, n'a souvent, pour les techniciens, les administrateurs, les gestionnaires et les managers de toutes sortes, ni queue ni tête. Et c'est bien ce que disait déjà Jean Jaurès dans son discours "Pour la Laïque", devant la Chambre de Députés, le 21 janvier 1910, quand il expliquait, en une superbe formule, que tout professeur devait faire en sorte que "l'élève découvre toujours une chose à expliquer sous la chose expliquée... Comme l'onde sous l'onde en une mer sans fond." Voilà sans doute qui nous conduit à l'essentiel. Vers une éducation qui fait de toute connaissance une énigme pour que de cette énigme émergent de nouvelles connaissances. Vers des élèves-chercheurs que l'on met systématiquement en situation d'enquête pour qu'ils aillent toujours plus loin dans la compréhension des choses et du monde. Vers une conception de l'apprentissage comme processus sans fin, qui ne s'arrête ni aux sentences d'une évaluation, ni à la seule efficacité pragmatique des connaissances acquises. Vers une recherche de la vérité qui surmonte sans cesse les représentations et les préjugés et progresse obstinément de savoirs institués en savoirs destitués, de savoirs destitués en savoirs institués.

Car rien n'est plus essentiel que cela aujourd'hui. "Il est important, comme le disait en effet Fernand Oury, que les enfants "modernes" retrouvent ce qu'ils ont "perdu": le manque" (Oury, 1995). Mais - on l'aura compris - il n'est évidemment pas question de faire ici l'éloge la pauvreté: trop d'enfants ne disposent pas encore des conditions matérielles indispensables pour aborder sereinement leur scolarité et il importe de lutter sans relâche contre cette injustice. Fernand Oury évoque, en réalité, un autre manque, qui touche aussi celles et ceux qui disposent de tout: un manque fondateur, une anfractuosité dans la conscience d'où émane une aspiration vers l'inconnu, une brèche dans les certitudes où s'origine le désir d'apprendre et de comprendre, et où se fonde, face à la malédiction des dogmatismes mortifères, la possibilité même d'une citoyenneté lucide.

En effet, quand les populismes de toutes sortes ne cessent de désigner des boucs émissaires à la vindicte publique, quand les théories du complot véhiculent des visions fallacieuses du monde qui ne laissent d'autre issue que l'affrontement, quand la machinerie commerciale organise, à coups de slogans publicitaires relayés massivement par les industries du numérique, le caprice mondialisé, il apparaît plus fondamental que jamais de donner aux professeurs la mission d'instruire sans enfermer, de transmettre sans clôturer, d'engager chacun et chacune dans une

démarche de recherche à laquelle aucun credo obscurantiste ne pourra jamais mettre fin. Il y va de la réussite de notre École. Et de la possibilité, pour nos enfants, de donner un avenir à leur futur.

6 RÉFÉRENCES

Alain. (1938). *La confiance et la foi* [5 février 1936]. In *Esquisses de l'homme* (p. 220). Paris: Gallimard.

de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. Tome 1: Arts de faire* (Obra original publicada em 1980). Paris: Gallimard.

Delès, R., Pirone, F., & Rayou, P. (2021). L'accompagnement scolaire pendant le premier confinement de 2020 – De la différenciation dans *L'École à la maison*. *Administration et Éducation*, 2021/1(269), 155-161.

Freire, P. (2021). *Pédagogie des opprimés* [1968]. Marseille: Agone.

Freud, S. (1939). Analyse terminée et analyse interminable (A. Berman, Trad.). *Revue française de psychanalyse*, 11(1), 33.

Gusdorf, G. (1964). *Pourquoi des professeurs ?* Paris: Payot.

Les Enfants de Barbiana. (2022). *Lettre à une enseignante* [1967]. Marseille: Agone.

Oury, F. (1995). Avant-propos. In F. Thébaudin & F. Oury, *Pédagogie institutionnelle*. Mise en place et pratique des institutions dans la classe. Faire de la classe un milieu éducatif. Vigneux: Matrice.

Reboul, O. (1980). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France

Ricœur, P. (1955). La parole est mon royaume. *Esprit*, février, 192.

Rousseau, J.-J. (1966). *Émile ou De l'éducation*. Livre II. Paris: Flammarion.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Meirieu, P. POR QUE PROFESSORES?. HOLOS, 2(41). <https://doi.org/10.15628/holos.2025.18948>

SOBRE O AUTOR

P. MEIRIEU

Philippe Meirieu é um pedagogo francês, doutor em Letras e Ciências Humanas, professor da Universidade de Lumière-Lyon 2, e autor de diversas obras sobre educação. E-mail: philippe.meirieu@orange.fr
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-1472-0275>

Editora Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas *Ad Hoc*: Emerson Augusto de Medeiros e Ivan Fortunato



Recibido 14 de janeiro de 2024

Aceito: 10 de agosto de 2025

Publicado: 14 de novembro de 2025