Discours de réception du titre de docteur *honoris causa* de l'université de Buenos-Aires, le 21 octobre 2026

# Quel avenir pour l'École et pour les professeurs ?

Philippe Meirieu
Université Lumière-Lyon 2 - France

Il y a trois ans maintenant, j'ai publié en France un petit ouvrage dont le titre était « Qui veut encore des professeurs ? » Je constatais, alors, que mon pays peinait à attirer les jeunes générations dans l'enseignement et j'identifiais plusieurs causes à cela. D'abord, bien sûr, une rémunération insuffisante… Mais aussi un manque flagrant de reconnaissance symbolique : considéré jadis dans nos villages et quartiers comme un notable, à l'égal du maire, du curé et du médecin, l'enseignant du 21e siècle se vit aujourd'hui parfois comme un « employé de maison », tributaire des demandes et interventions de parents intrusifs, soumis aux injonctions d'une hiérarchie tatillonne, en quête de quelques subsides auprès des élus locaux.

Il faut évidemment relativiser ce tableau : d'une part, parce que la situation est, en réalité, contrastée selon les niveaux d'enseignement et les territoires. Et il est bien possible que les choses soient différentes en Amérique latine. Mais, néanmoins, de nombreuses études montrent que, dans de très nombreux pays, le monde enseignant est inquiet, souvent découragé, parfois même, comme en France, déprimé. Les enseignants et les enseignantes se sentent déconsidérés ; les jeunes générations sont moins attirées par les métiers de l'éducation ; des professionnels aguerris décident de changer de métier avant la fin de leur carrière.

## *Le paradigme de « l'école efficace »*

Il est difficile d'identifier précisément le début de ce mouvement, mais plusieurs indices laissent penser que c'est au début des années 2000 qu'il a commencé à se manifester. 2000, c'est la date de la première enquête PISA (Programme International de Suivi des Élèves) orchestrée par l'OCDE… qui n'est pas une ONG dévolue à la défense des droits de l'enfant, mais un consortium économique qui promeut l'économie de marché. Quoique solide méthodologiquement, cette évaluation ne porte pas sur les programmes scolaires –

trop différents entre eux – mais sur des compétences techniques en mathématiques, culture scientifique et compréhension de l'écrit. L'enquête laisse donc échapper aussi bien la dimension culturelle, le domaine artistique, l'éducation physique et sportive, la formation des élèves à la démocratie ou encore ce que nous nommons « l'Éducation morale et civique ». C'est qu'en réalité, PISA n'évalue pas l'adéquation des résultats au regard des finalités éducatives spécifiques de chaque pays, mais la conformité à une norme unique conçue en termes quantifiables et comparables. PISA, c'est une « monnaie commune » qui permet de comparer les systèmes scolaires sur ce qu'ils sont censés faire en commun. C'est une manière d'homogénéiser leur évaluation pour différencier leurs résultats.

À partir des années 2005, l'impact de PISA sur la gouvernance éducative devient très important : certains pays s'engagent dans des réformes structurelles pour prendre en compte « le choc PISA » ; d'autres (comme la France) déclinent et démultiplient l'enquête PISA en imposant des évaluations du même type à différents niveaux de la scolarité ; d'autres enfin – comme certains pays d'Asie du Sud-Est – réorientent leurs enseignements pour améliorer leur taux de réussite et s'engagent délibérément dans le « teaching to the test ». Un peu partout, les gouvernements adoptent le paradigme de « l'école efficace » et de « l'obligation de résultat ».

Il serait évidemment trop simple d'attribuer ce mouvement exclusivement à PISA. PISA en est probablement tout autant le symptôme que la cause, à la fois le signe d'une évolution en profondeur des attentes à l'égard de l'École et un outil déterminant de l'accélération de cette évolution. Pour comprendre cette évolution, il faut rappeler que tout système éducatif, mais aussi tout établissement scolaire, existe à la fois en tant que « service » et en tant qu' « institution ». En tant que « service », il répond aux demandes des familles et de l'économie ; en tant qu' « institution », il dispose d'un programme éducatif propre, qu'il décrit dans son « projet » affiché et qu'il met en œuvre dans ses pratiques curriculaires et normatives… sans, bien sûr, que ces pratiques soient nécessairement conformes aux valeurs énoncées dans son projet. Quoi qu'il en soit, deux logiques coexistent toujours au sein de toute « école » : une logique qui vise à satisfaire les « clients » que sont les parents et les acteurs économiques – aux intérêts différents et, parfois même, divergents – et une logique qui vise à faire exister des principes communs structurants, qu'ils soient politiques, philosophiques, religieux ou, simplement fonctionnels.

### *L'École entre « institution » et « service »*

Cette présentation peut apparaître caricaturale, mais elle est, en réalité, cohérente, tout à la fois, avec ce que l'on sait de l'histoire des écoles (qui se sont construites pour répondre aux besoins des familles avant de se doter d'une identité propre), avec ce qu'on peut décrire aujourd'hui en sociologie des organisations de même qu'avec l'orientation prise actuellement par les débats éducatifs, en particulier autour du statut de l'enseignement privé, de l'autonomie des établissements et de la marchandisation de l'éducation. Elle permet surtout de décrire les bouleversements que nous vivons depuis les années 2000 en termes de déplacement progressif du curseur de la logique institutionnelle vers la logique de service.

En effet, on peut considérer qu'il existait jusque-là un compromis acceptable entre la demande de « services » et les exigences de l'« institution ». L'École rendait

suffisamment de services (en particulier en termes de mobilité sociale, même modeste) pour que ses usagers acceptent de se soumettre aux principes qui la régissaient. Et, corollairement, la confiance dans « l'institution » et le partage de ses valeurs étaient suffisants pour que la société accepte qu'elle ne soit pas totalement à son service. Avec la montée de l'individualisme social, ce compromis a commencé à voler en éclats et PISA – et son corollaire : le paradigme de « l'école efficace » – a accompagné ce phénomène. Le curseur s'est ainsi progressivement déplacé de l'exigence de *fidélité à des principes* à *l'exigence de réussite à des évaluations standardisées*. La recherche de la qualité pédagogique s'est muée en quête de la quantité de résultats positifs à des tests, réalisant ainsi dans le champ scolaire ce que Karl Marx avait observé dans le domaine industriel : *« Le balancier de la pendule est devenu la seule mesure de l'activité humaine. L'homme n'est plus que la carcasse du temps. Il n'y est plus question de la qualité. La quantité seule décide de tout. »* La référence aux valeurs est devenue purement déclarative, tandis que la référence aux produits normés (notes, sélection, orientation, employabilité) s'est largement imposée. L'importance de la culture et des savoirs gratuits a diminué au profit des compétences observables, utilisables et transférables dans les usages sociaux et professionnels. L'intérêt pour les processus d'apprentissage, qui était au cœur des préoccupations des pédagogues de l'Éducation nouvelle, a laissé la place à la recherche de procédures d'enseignement validées scientifiquement et à appliquer systématiquement. La mise en activité des personnes et l'invention de situations de découverte stimulantes et fécondes ont été remplacées par la quête d'un ordre disciplinaire censé garantir à lui seul la réussite et le développement des élèves. Dans ces conditions, l'enseignant et l'enseignante ne sont plus considérés comme des concepteurs mais comme des exécutants au service d'une « machine-école » elle-même dédiée à la fabrication d'individus capables de satisfaire les projections narcissiques de leurs parents et les exigences économiques de leurs employeurs.

Entendons-nous bien : je ne crois nullement qu'il soit possible qu'une École existe seulement en tant qu'institution, en ignorant les demandes sociales à son égard. Mais, ce que je relève, c'est la rupture d'un compromis acceptable et le basculement, plus ou moins rapide selon les pays, selon la détermination des politiques et la résistance des citoyens, vers une École dominée par la logique de service et au sein de laquelle celles et ceux qui restent porteurs des valeurs d'émancipation et de solidarité sont de plus en plus marginalisés. À terme, et si l'on prolonge le mouvement dans la même direction, nos classes pourraient ressembler ces salles de sport qui se développent partout dans nos villes et devenir des espaces d'entraînements individuels en self-service où des coachs programment et surveillent des exercices avec le seul souci d'améliorer les performances de leurs clients aux compétitions nationales et internationales.

### *La tentation de la machinisation de l'instruction*

Et, d'ailleurs, aura-t-on encore besoin de coachs ? Les thuriféraires de l'intelligence artificielle nous laissent, en effet, entendre qu'on pourrait bien s'en passer. Prenons le temps de les écouter. Ils nous expliquent que l'École que nous connaissons échoue lamentablement aussi bien dans le domaine de la transmission que dans celui de la socialisation. Elle échoue en matière de transmission parce qu'en organisant l'enseignement en classes, même si ces dernières sont les plus

homogènes possibles, elle est incapable de s'adapter à tous les élèves, à leur rythme d'apprentissage et à leur profil cognitif, à leurs histoires singulières et à leurs difficultés particulières. Seul le préceptorat le permettrait mais celui-ci est évidemment resté impossible dans un système scolaire de masse… jusqu'à l'arrivée de l'intelligence artificielle générative ! Car, grâce à cette dernière, nos élèves vont pouvoir enfin bénéficier d'un « professeur individuel, de tout et à plein temps », un professeur qui s'adapte parfaitement à chacun d'entre eux, ne s'énerve jamais, n'est jamais malade, ne fait pas grève et peut être remis à jour quasi instantanément grâce à une simple clé USB. La transmission des savoirs pourra ainsi s'effectuer de manière d'autant plus efficace qu'elle sera délivrée de tout souci de socialisation. Tandis que la socialisation pourra s'effectuer de son côté, enfin délivrée de toute velléité d'enseignement, en proposant aux enfants et adolescents de participer aux activités ludiques, sportives ou culturelles de leur choix.

On aurait tort de négliger ces arguments. Non que ce projet soit réaliste à court terme (je ne le crois pas vraiment possible) mais en raison de ce qu'il révèle sur la représentation que ses promoteurs ont de l'École et du rôle des enseignants et enseignantes. Non seulement, nous aurions là une École entièrement dévolue aux « services individuels » qu'elle pourrait rendre, sans autre norme collective que celles requises par son fonctionnement industriel… mais parce qu'elle abolirait celui ou celle qui « institue l'École », c'est-à-dire, étymologiquement, la fait tenir debout : le professeur.

La songerie d'une École confiée aux machines s'avère, en effet, particulièrement inquiétante. Non seulement, en raison du coût humain, économique et écologique de l'intelligence artificielle (que nous ne devons jamais oublier), mais aussi en raison de l'oubli dramatique dont elle témoigne : l'oubli du rôle fondateur de l'École et de ses enjeux proprement pédagogiques. En effet, et pour reprendre les propos du philosophe Fichte, il faut rappeler que « le savoir n'est pas ce qui s'acquiert, mais ce qui se partage et peut se partager à l'infini ». On peut, peut-être, acquérir individuellement des connaissances, voire des compétences… mais on partage des savoirs, c'est-à-dire qu'on stabilise entre nous des représentations du monde qui valent ce que vaut notre détermination pour les formaliser et les transmettre en les rendant intelligibles à autrui. Et ce travail, non seulement nous permet de distinguer nos savoirs de nos croyances – qui, elles, échappent au principe d'intelligibilité universelle –, mais il nous permet aussi de « faire société » sur une autre base que nos instincts grégaires ou nos identifications pulsionnelles. L'École doit donc rester, envers et contre tout, cette institution fondatrice où des individus différents – par leurs origines, leurs trajectoires, leurs manières d'apprendre – vont partager ensemble les mêmes savoirs. Et c'est cet effort, jamais totalement abouti, pour conjuguer concrètement le droit à la différence et le droit à la ressemblance qui en fait la si précieuse spécificité.

C'est pourquoi le rôle de l'État est si décisif : c'est à lui de faire en sorte que l'institution scolaire tienne debout. À lui de fournir le cadre et les garanties pour qu'elle n'explose pas en une multitude d'officines plus ou moins privées et inévitablement concurrentes. À lui de garantir « le droit à l'éducation » pour toutes et tous. Il a, en effet, dans ce domaine, une double obligation. *Obligation de cohérence,* d'abord, afin que tous les établissements scolaires soient fidèles au projet fondateur de l'École : permettre à chacun et chacune de « penser par soi-même » et à toutes et tous de « construire du commun ». *Obligation de moyens* ensuite : donner plus et mieux à celles et ceux qui ont moins, afin que l'éducation scolaire ne bénéficie pas

seulement aux privilégiés mais qu'elle contribue, au contraire, à réduire les inégalités.

### *Le professeur au cœur de l'École*

Et c'est ainsi que le professeur retrouvera sa place au cœur de l'École. Car l'École ne peut exister que grâce à la présence d'un être qui en incarne le projet. Un être dont la voix et les gestes, les paroles et les attitudes, témoignent au quotidien que le savoir est accessible à toutes et tous. Un être qui s'interdit d'attribuer les difficultés de ses élèves à leur hypothétique « nature » mais s'interroge sans cesse sur l'intelligibilité de ce qu'il leur propose. Un être qui refuse toute limite arbitraire au partage des savoirs et les réexamine sans cesse pour inventer de nouveaux moyens grâce auxquels celles et ceux qui lui sont confiés pourront se les approprier. Un être qui rassemble, organise la confrontation sereine des représentations réciproques et la rencontre de ces dernières avec les savoirs construits par les humains, tout au long de leur histoire, pour leur émancipation. Comme le suggèrent aussi bien Marcel Mauss qu'Hanna Arendt, ce qui « fait société » ici, c'est l'existence d'une « table commune », celle autour de laquelle on s'assoit en déposant les armes, celle qui, tout à la fois, rassemble des êtres et les empêche de se précipiter les uns sur les autres, celle qui médiatise – sépare et réunit en même temps – pour permettre aux humains de faire ensemble société. C'est cela le geste et « la geste » de l'École, une entreprise difficile qui ne tient que par l'effort du professeur pour la faire tenir : *en s'adressant tout à la fois* – car c'est l'exigence qui fait l'identité de son métier – *à tous et à chacun*. Je parlais jadis, pour opérationnaliser cela, de « pédagogie différenciée » ; sans renier le moins du monde les dispositifs que je proposais à l'époque, je parlerais plus volontiers aujourd'hui de « pédagogie de la rencontre » : rencontre entre le maître et les élèves, rencontre entre les élèves et rencontre de toutes et tous avec les savoirs.

Et ce sont ces rencontres qui « instituent l'École ». Une École où le professeur, en même temps qu'il transmet des savoirs constitués, fait vivre devant ses élèves son propre rapport au savoir et parie sur le caractère contagieux de son appétence, de sa curiosité et de son exigence. Une École où le désir d'enseigner engrène le désir d'apprendre en des moments d'émancipation furtive mais déterminante. Une École où les activités d'apprentissage imposent, certes, des contraintes, mais des contraintes fécondes qui permettent à chaque élève de faire de nouvelles découvertes et de se dépasser. Une École qui accepte chaque élève « comme il est » mais ne l'enferme jamais dans une « essence », qu'il s'agisse de ses origines ou de son apparence, de ses expériences antérieures ou de ses traumatismes passés, de ses difficultés d'apprentissage ou de son profil cognitif. Bref, une École qui s'efforce d'« instituer l'humanité dans chaque être humain ».

### *Réinstituer l'École*

Je fais le pari que, dans bien des endroits et malgré les vents contraires qui soufflent de plus en plus fort, il est possible de « réinstituer de l'École ». Car, nous réinstituons de l'École chaque fois que nous faisons exister un collectif qui assume de porter des valeurs d'émancipation et de solidarité. Nous réinstituons de l'École dès lors que nous explicitons ces valeurs auprès des parents et les mettons en œuvre avec nos élèves. Nous réinstituons de l'École quand nous refusons de mettre

notre enseignement au service d'un tri social, postulons l'éducabilité de toutes et tous et accompagnons chacun et chacune pour qu'il « se fasse œuvre de lui-même ». Nous réinstituons de l'École en permettant à nos élèves de se découvrir capables de sortir de toutes les assignations et de tous les enfermements. Nous réinstituons de l'École en ne transformant jamais nos objectifs (l'attention, l'autonomie, la responsabilité…) en préalables, au risque, sinon, de sélectionner plutôt que de former. Nous réinstituons de l'École en cherchant à mobiliser toutes et tous sur les savoirs plutôt qu'à sanctionner et exclure celles et ceux qui ne sont pas « motivés ». Nous réinstituons de l'École en sortant d'une vision parcellisée et chosifiée des connaissances scolaires pour proposer des savoirs aux enjeux forts élaborés dans l'histoire des humains pour leur émancipation. Nous réinstituons de l'École en incarnant l'exigence du geste juste comme du mot juste, en faisant de l'exigence de réflexivité et de vérité le moyen de résister au capitalisme pulsionnel. Nous instituons de l'École en refusant de pratiquer une évaluation bancaire qui fige l'individu dans son résultat et le met en concurrence systématique avec les autres. Nous instituons de l'École quand, à l'inverse, nos évaluations ne s'obstinent pas à classer les individus pour leur permettre de savoir s'ils sont meilleurs ou moins bons que les autres, mais qu'elles leur permettent de devenir meilleurs qu'eux-mêmes.

## *Envers et contre tout*

J'ai bien conscience que cette réinstitution est difficile, qu'elle requiert une mobilisation et un engagement considérables. Je sais le découragement de celles et ceux qui ont tenté l'aventure et se sont heurtés à la résistance, quand ce n'est pas à la persécution, de leur hiérarchie. J'imagine volontiers la colère de celles et ceux qui voient des politiques populistes s'attaquer aux principes mêmes du service public d'éducation et détruire ce qu'ils se sont obstinés à construire ou à préserver, au prix de luttes courageuses et coûteuses. Je n'ai pas de leçon à leur donner. Je voudrais simplement leur dire ma totale solidarité et partager avec elles et eux la conviction que l'éducation reste le combat premier, le plus fondamental, pour notre avenir. Ne lâchons rien.