

LE PARI DE LA CONVERSATION

Lettre à un jeune professeur

Dans un livre récent, publié aux éditions ESF Sciences humaines¹, Philippe Meirieu adresse une « lettre à un jeune professeur », « référence immodeste », dit-il en préambule, aux *Lettres à un jeune poète* de R.-M. Rilke. Sans doute laisse-t-il entendre par là que l'enseignement, comme, de façon paradoxale, la poésie, est affaire de *métier*, au sens noble du terme.

Le jeune professeur auquel s'adresse Ph. Meirieu pour lui délivrer non pas des conseils, mais le fruit de sa riche expérience, est le professeur des Écoles nommé dans une petite école rurale, le contractuel dans un collège de centre-ville ou le stagiaire dans un lycée professionnel de banlieue, autant dire qu'il associe dans une pratique du même *métier* des professionnels s'adressant à des publics bien différents, quel que soit leur âge et la discipline enseignée, considérant qu'il est « aussi difficile d'enseigner la lecture en cours préparatoire que d'introduire des adolescents de Première à la poésie de Mallarmé. Il est aussi exigeant de former des élèves de huit ans à la démarche expérimentale ou de les initier à l'expression artistique que de présenter à des jeunes de dix-sept ans la philosophie de Platon ou les principes de fonctionnement d'une armoire électrique... »² De plus, la question de la transmission n'oppose pas « petits » et « grands » savoirs, selon l'âge des élèves : pour Meirieu, « dans tous les cas, le professeur doit, à la fois, permettre à chaque élève de se confronter avec un savoir qui le dépasse et lui fournir l'aide nécessaire pour se l'approprier [...] En effet, à l'occasion de chaque apprentissage, l'élève est confronté à quelque chose qui le dépasse. Quelque chose qui sollicite, de sa part, un engagement et une prise de risque que nul de pourra assumer à sa place... [...] *Ni maternage, ni abandon, tout véritable enseignement assume, à la fois, le caractère inquiétant de la rencontre avec l'inconnu et l'accompagnement d'un professionnel qui apporte la réassurance nécessaire.* »³. Ph. Meirieu rejoint en cela J. Lacan, pour qui « Tout l'intérêt de la pédagogie scolaire est de saisir ce point vif, et de devancer ce que l'on appelle les capacités mentales de l'enfant par des problèmes qui le dépassent légèrement. »⁴ Quel que soit le public concerné, c'est toujours le même métier : « un métier qui associe dans un seul geste professionnel *le savoir et le suivi*. Un savoir exigeant, sans concession sur le fond. Et un suivi qui permet à chacun d'accéder à ce savoir en utilisant les ressources qui sont mises à sa

¹ Meirieu Ph., *Lettre à un jeune professeur*, ESF Sciences humaines, 2025.

² *Ibid.*, p. 9-10.

³ *Ibid.*, p. 10-11.

⁴ Lacan J., *Le Séminaire*, livre X, *L'Angoisse*, Seuil, 2004, p. 299. Et il ajoute, ce qui est précieux : « En aidant l'enfant à aborder ces problèmes, je dis en l'aidant seulement, on fait quelque chose qui n'a pas seulement un effet prématurant, un effet de hâte sur la prématurité mentale, mais qui, dans certaines périodes que l'on a appelées sensibles [...] permet d'obtenir de véritables effets d'ouverture, voire de déchaînement. »

disposition »⁵. Les obstacles émergent de la rencontre du savoir et des élèves. Et ce sont, le plus souvent, les éducateurs des « anormaux » – on pense à Itard, au XVIII^e siècle, qui a tenté d'instruire Victor de l'Aveyron – qui ont fait progresser la pédagogie, et cela au bénéfice des autres. On pourrait à ce titre citer le témoignage des enseignants auprès d'élèves en situation de handicap mental, qui sont amenés à effectuer un travail de décomposition des connaissances, tout en comprenant aussi précisément que possible comment fonctionne l'intelligence de ceux à qui ils s'adressent. Transmettre est donc un métier, mais aussi un projet de société. L'intelligence artificielle et les robots conversationnels, qui s'adressent à des usagers-clients dont ils affirment pouvoir satisfaire en temps réel toutes les demandes, ne pourront jamais remplacer les professeurs, pour qui la réussite « ne consiste pas à combler le désir d'apprendre [de leurs élèves] mais bien à susciter leur désir de savoir », de les engager dans une démarche exigeante de recherche, d'enquête, d'interrogation critique sur eux-mêmes et sur le monde. Il s'agit de faire de la classe « un espace de décélération propice à l'exercice de la pensée »⁶, en rejouant sans cesse le « pari de la transmission. Pari indispensable à la continuité du monde »⁷.

La vocation d'un enseignant à exercer son métier naît le plus souvent d'une rencontre inaugurale avec un professeur, un objet de savoir, qui « vous tire vers le haut et vous aide à grandir ». Ainsi Albert Camus, qui, au lendemain de sa réception du prix Nobel, exprime sa gratitude à son maître d'antan, monsieur Germain : « *Pour la première fois, (des élèves) sentaient qu'ils existaient et qu'ils étaient l'objet de la plus haute considération : on les jugeait dignes de découvrir le monde.* » C'est ce souvenir, cette expérience intime d'élève « qui nous encourage à chercher à faire advenir, à notre tour, l'événement pédagogique »⁸. C'est à l'aune de ce mythe fondateur, *l'événement pédagogique*, que pointe souvent « l'inévitable déception » : « nous vivons dans un écart, difficile à accepter, entre notre idéal et notre quotidien. Et nous en souffrons. [...] C'est l'inévitable revers de la médaille. Le verso de l'ambition lumineuse qui nous a fait choisir notre métier... »⁹, devant l'indifférence de classes surchargées, et sous l'emprise de la machine-école, conçue comme « une mécanique technocratique « qui soumettrait tout élève à des batteries de tests permanents permettant d'imposer à chacun des connaissances et des méthodes qui correspondraient strictement à son niveau et à ses besoins »¹⁰. Or « cette conception mécanique de l'individualisation n'est pas seulement une erreur méthodologique, c'est aussi une faute », qui n'exonère jamais l'enseignant d'un travail de réflexion et d'inventivité permanente. À tous niveaux de la scolarité, il s'agit pour nous de « devenir de véritables enseignants-chercheurs, prêts à faire vivre à nos élèves cette rencontre inaugurale avec les savoirs qui les transforment, eux aussi, en “chercheurs” en quête de compréhension du monde »¹¹. Face à un jeune professeur, Ph. Meirieu délivre ce message : « on ne construira pas une “école de la réussite de tous” sans s'appuyer sur ce qui meut chaque professeur en son projet le plus intime ». Il s'agit de résister à la prolétarianisation des professeurs, qui fait courir le risque de devenir simplement les serviteurs dociles des mécaniques

⁵ Meirieu Ph., *Lettre à un jeune professeur*, op. cit., p. 13.

⁶ *Ibid.*, p. 17.

⁷ *Ibid.*, p. 18.

⁸ *Ibid.*, p. 22.

⁹ *Ibid.*, p. 26.

¹⁰ *Ibid.*, p. 30.

¹¹ *Ibid.*, p. 33.

programmatiques et des systèmes de sélection, simples exécutants dans une Éducation nationale phagocytée par le « “management” – étymologiquement “l’art de faire tourner les manèges” – et dont la hiérarchie aurait fini par oublier ce qu’enseigner veut dire. »¹²

Quand l’institution s’empare de notre projet, nous vivons « déchirés entre notre vocation et notre institution »¹³. Ph. Meirieu, en militant pédagogique et politique, s’est fait porteur du rêve d’« institutionnaliser l’événement pédagogique, sans pour autant en perdre le caractère extraordinaire, le rendre accessible à tous sans le banaliser »¹⁴, suivant en cela les traces de ceux qui ont fait l’histoire de la pédagogie, de Pestalozzi à Makarenko, de Maria Montessori à Fernand Oury, eux qui ont accompagné, avec tout leur talent et toute leur humanité, les dits « inéducables ». Mais, face à la demande sociale, au fil des ans, depuis que la scolarité obligatoire a été portée à seize ans en 1959, c’est « l’explosion scolaire », qui a fini par mettre les gestionnaires aux commandes : la bureaucratie nous guette, « dans l’illusion que les solutions sont contenues dans l’analyse [...] et que nous n’avons qu’à mettre en œuvre les procédures élaborées par des spécialistes, validées par les “scientifiques” et labellisées par l’État »¹⁵. C’est l’efficacité du système scolaire qui est ainsi questionnée régulièrement par l’État, au prisme d’évaluations quantitatives. On pense évidemment aux tests PISA, et autres évaluations internationales, qui permettent de comparer « scientifiquement » les résultats scolaires des différents États du monde, et qui déclinent maintenant les standards internationaux dans les évaluations nationales, mettant ainsi en compétition les régions et les départements, les écoles et les établissements, les classes, et pourquoi pas, les professeurs eux-mêmes ? Ph. Meirieu met en garde : « nous devenons des “réducteurs de tête”, réduisant progressivement, sous le poids de la pression institutionnelle et sociale, nos objectifs à ce qui sera mesuré par les tests. [...] Méfions-nous donc de l’efficacité à tout prix qui abolit l’événement pédagogique au profit du conditionnement. Elle supprime toute possibilité de rencontre authentique entre des personnes vivantes et installe dans la classe une machinerie scolaire qui, à terme, pourrait même rendre le professeur inutile. »¹⁶ C’est aussi la porte ouverte aux « marchands du temple », qui n’attendent que cela pour entrer sur le marché de la réussite scolaire en spéculant sur l’angoisse des familles, déniaient ainsi à l’école son rôle de service public d’éducation, à savoir l’accompagnement des personnes dans leur apprentissage. La perception par tous de l’enfermement des gestionnaires dans une vision technocratique de l’école est aujourd’hui une réalité qui ne doit pas décourager face à l’essentiel, qui touche à l’acte de transmission et à ses enjeux. « La transmission du plaisir d’apprendre et de la joie de comprendre ne doit pas être un acte clandestin de l’institution scolaire, mais bien le cœur assumé de la vie professionnelle de tous ceux qui y travaillent. »¹⁷

Au nom de l’efficacité du système scolaire, certains commentateurs, mus par des desseins politiques, ont pu fustiger « l’esprit de mai 68 », qui aurait conduit à mettre en avant « l’élève au centre du système », signant ainsi l’abandon de toute exigence, et instaurant « l’adoration

¹² *Ibid.*, p. 36.

¹³ *Ibid.*, p. 56.

¹⁴ *Ibid.*, p. 37.

¹⁵ *Ibid.*, p. 44.

¹⁶ *Ibid.*, p. 65.

¹⁷ *Ibid.*, p. 55.

béate de l'élève et l'obéissance à tous ses caprices »¹⁸. Si on trouve ce principe dans la loi d'orientation de 1989, il avait été énoncé dès les années 1900 par Édouard Claparède, rappelant que c'est l'élève qui apprend, et lui seul. Ce principe était à nouveau énoncé en 1938 par Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale du Front populaire : « *Vers l'enfant, centre commun, tous les efforts ne doivent-ils pas converger ?* » Il en va de même du « caractère inutile et quelque peu ridicule des appels réguliers à la restauration de l'autorité »¹⁹ : il n'existe aucun professeur qui ne souhaite se départir d'autorité devant ses classes, et certains, d'ailleurs, s'épuisent à y parvenir. Luc Ferry, philosophe et ministre de l'Éducation nationale entre 2002 et 2004, de son côté, insiste sur une hypothétique opposition entre « la motivation » et « le travail » : « *Le travail doit précéder la motivation et non l'inverse.* » Mais il serait absurde et totalement inefficace de « renoncer à faire découvrir le plaisir d'apprendre et de le remplacer de force par la dure loi du travail contraint. [...] Tout le contraire de notre mission, de cet événement pédagogique dont nous sommes en quête et dont nous nous éloignons irrémédiablement chaque fois que nous exigeons l'obéissance aveugle comme préalable à l'exercice de l'intelligence, le dressage comme préalable à la liberté. »²⁰ Raison supplémentaire pour « avoir à cœur d'engager un vrai travail chaque fois que nous nous appuyons sur une motivation qui préexiste à notre enseignement », en mettant l'exigence au cœur de notre pratique. Ph. Meirieu cite alors l'exemple du beau défi lancé par Catherine Henri, dont elle rend compte dans son livre *De Marivaux et du loft*²¹ : celui d'un professeur de lettres qui réussit à dégager ses élèves de la fascination pour la télé-réalité, pour les amener à aborder, sans la moindre concession, et grâce à l'étude de Marivaux, l'intelligence des processus de séduction dans ce qu'ils ont de plus universel. Ph. Meirieu évoque aussi Pestalozzi, disciple de Rousseau, qui se rend dans la ville de Stans dévastée par l'armée du Directoire, où les orphelins pullulent. Il s'engage alors dans une aventure éducative, où il se trouve confronté à des enfants « qui ne veulent ni de lui ni de ce qu'il leur enseigne » : « *Partout, mes principes étaient les suivants, dit-il : amener à la perfection les choses, même les plus insignifiantes, que les enfants faisaient et apprenaient.* »²² « Même les plus insignifiantes » : c'est cette exigence de qualité que l'on peut trouver auprès des « professeurs d'atelier » qui réussissent à obtenir des élèves des pièces usinées à la perfection. Cette exigence, c'est celle qui est à l'œuvre dans la pratique du théâtre, où l'élève est invité « à cesser la gesticulation à laquelle nous nous livrons si souvent dans “la vie” pour tenter d'accéder à la densité du geste »²³. Et cette intentionnalité, cette qualité de l'expression « n'est pas un supplément d'âme, mais le sujet lui-même qui se fait corps et parole ». Cette perspective demande de changer radicalement nos pratiques d'évaluation, pour aller vers une « pédagogie du chef-d'œuvre » : il vaut mieux demander à l'élève de reprendre son travail, en tenant compte de nos conseils, l'aider à s'améliorer, étape par étape, « jusqu'à ce que nous puissions lui donner un *satisfecit*, et qu'il puisse lui-même être fier du résultat qu'il a obtenu ». Dans ce cas, la valeur que l'on peut accorder à une moyenne sur un bulletin devient dérisoire.

¹⁸ *Ibid.*, p. 74.

¹⁹ *Ibid.*, p. 75.

²⁰ *Ibid.*, p. 77-78.

²¹ Henri C., *De Marivaux et du loft*, Paris, P.O.L. éditeur, 2003.

²² *Ibid.*, p. 82.

²³ *Ibid.*, p. 84.

« C'est l'exigence de qualité – portée par le désir d'atteindre la perfection d'humanité – qui, en tout, distingue ce qui vaut. »²⁴

Les enseignants se plaignent souvent de ne pas avoir été formés à la « gestion de classe ». Pour Ph. Meirieu, le métier d'enseignant n'est pas celui du gestionnaire. La « discipline », c'est avant tout l'organisation du travail et des apprentissages, et elle est tout simplement nécessaire pour enseigner « les disciplines » : « La question de *la discipline à enseigner* et celle de *la discipline à faire régner* sont bien une seule et même question. [...] toute tentative pour les séparer conduit à l'échec. »²⁵ Mais il s'agit tout d'abord de considérer la situation scolaire complètement inédite à laquelle nous sommes confrontés aujourd'hui, avec des enfants et des adolescents sous emprise de la pression médiatique et des écrans numériques individuels, pour qui « *l'écoute vacille* », comme l'explique Caroline Diamant²⁶. La télécommande est intégrée au smartphone et totalement intériorisée : chacun sait qu'il peut, à tout instant, passer à autre chose. Les téléphones portables, auxquels nos élèves ont été habitués parfois dès leur poussette, érodent leur capacité « à se fixer de manière linéaire sur des contenus exigeants », et imposent leurs algorithmes, les enfermant dans des tunnels d'« informations » qui confirment systématiquement leurs choix initiaux : « Tout le contraire de ce qui constitue le cœur même de notre mission : faire découvrir et aimer ce que nos élèves n'ont pas encore eu la chance de rencontrer. »²⁷ Les industries du numérique, à l'instar des pires programmes de la télévision, multiplient aujourd'hui les effets susceptibles de fasciner l'utilisateur, à un rythme effréné mêlant violence et vulgarité : il faut capter l'attention le plus longtemps possible pour éviter la fuite chez le concurrent. « Au sens propre de ce mot, les réseaux sociaux et les plateformes numériques font profession d'aliénation. Exactement le contraire de ce que nous cherchons à instituer dans nos classes : l'émancipation. »²⁸ C'est pourquoi il faut, à l'école, entrer en résistance. « Il n'y a aucune raison de ne pas faire de nos classes de véritables “espaces alternatifs” : des espaces de décélération, essentiels quand tout va trop vite, des espaces de réflexion, face aux commerciaux et politiques qui brandissent des slogans et tétanisent la pensée, des espaces dévolus à la découverte de la culture. »²⁹ La démission serait terrible, face à ces enfants ou adolescents « affalés en classe comme devant leur écran, apostrophant l'enseignant dès qu'il les interpelle, se précipitant dans l'injure et la violence pour masquer leur difficulté à se fixer, un seul instant, sur un apprentissage ou à s'engager dans une relation avec autrui. »³⁰ Il s'agit donc de construire une véritable discipline scolaire, selon quelques principes de « matérialisme pédagogique » que Célestin Freinet³¹ appelait déjà de ses vœux : « préparer minutieusement le travail, soigner l'environnement, être ferme sur les consignes, faire en sorte que chacun ait une place dans l'entreprise collective. »³² À chaque élève est attribué un « véritable travail », une vraie place dans le groupe. On découvre alors : « Que la place de chacun n'est garantie que si l'on respecte la loi qui s'impose à tous. Qu'une parole n'est possible

²⁴ *Ibid.*, p. 89.

²⁵ *Ibid.*, p. 92.

²⁶ Diamant C., *École, terrain miné*, Paris, Liana Levi, 2005.

²⁷ *Ibid.*, p. 94.

²⁸ *Ibid.*, 95.

²⁹ *Ibid.*, p. 96.

³⁰ *Ibid.*, p. 97.

³¹ Freinet C., *Oeuvres pédagogiques*, deux tomes, Paris, Seuil, 1992. Voir, en particulier, « Les invariants pédagogiques ».

³² *Ibid.*, p. 98.

que si l'on écoute les autres. Et que la loi n'agresse pas, mais protège. »³³ Au-delà d'une « pédagogie de projet », « toute véritable pédagogie met en projet des élèves autour d'un engagement commun. Toute véritable pédagogie structure le groupe à partir de cet engagement. « L'École est le lieu où chacun et chacune doit acquérir de nouvelles compétences, explorer de nouveaux possibles et se dépasser. »³⁴

En 1989, Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale, décide de transformer les « instituteurs » en « professeurs des écoles », associant sous la même dénomination les enseignants du primaire et du secondaire. *Exit donc l'instituteur*, avec sa belle étymologie, en tant qu'elle définit précisément notre mission : *institutor*, « celui qui établit, celui qui instruit, celui qui institue l'humanité dans l'homme ». Devenus « professeurs des écoles », quels que soient la discipline enseignée et le niveau auquel nous nous adressons, nous enseignons « non seulement dans l'École, mais “comme École” »³⁵, car, comme l'affirme Jérôme Bruner, « *la discipline principale d'une école, sous l'angle culturel, c'est l'École elle-même* »³⁶. Ce qui signifie que l'École est avant tout une institution de la rencontre avec l'altérité, notamment en raison de la rupture nécessaire pour l'enfant, entre la famille et l'École. Une institution, effectivement, et non un simple service rendu aux familles : l'École est un service public, à rebours des « start-up pour l'école » que sont certains établissements hors contrat, ou de ces mouvements qui prônent « l'instruction en famille », où l'entre-soi est poussé à son comble. À l'École, on ne vient pas seulement pour apprendre, mais pour apprendre à apprendre ensemble et sans s'être choisis. »³⁷ Il y a, dans cette rupture avec la famille une étape particulièrement utile à l'émancipation de l'enfant, quelque chose d'absolument indispensable pour grandir. En s'éloignant du mimétisme familial, un enfant apprend à penser par lui-même, à ne pas s'enfermer dans ses certitudes ou dans ses croyances. Cependant à l'École, l'enjeu n'est pas de faire valoir « croyance contre croyance », mais de faire vivre des expériences, d'acquérir des connaissances qui contredisent des représentations trop ancrées, qui amènent à revoir des stratégies, « tout reprendre à zéro... bref se mettre à apprendre »³⁸. Car l'École est aussi une institution de la recherche de la vérité. « Il faut apprendre, en effet, que “les choses” sont là et qu’“elles sont ce qu’elles sont”. Nous ne pouvons pas leur imposer nos caprices »³⁹, que ce soit lorsqu'on apprend à lire, ou lorsque on s'engage dans une démarche scientifique. Ainsi apparaît, dans le quotidien des pratiques de classe, « la difficile mais essentielle distinction entre *le savoir* et *le croire*, entre le donné qui s'impose à tous et ce qui relève des opinions de chacun »⁴⁰. Au nom de la probité, notre responsabilité de professeur est « d'enseigner au-delà de nos savoirs, *notre rapport au savoir* » : entendre ce qu'a écrit un auteur avant de le discuter, s'interdire de dissimuler ce que l'on sait, considérer avec la même attention les arguments de l'adversaire que les siens propres, reconnaître que l'on n'est pas infallible. « Tel est *le signe que nous tenons notre autorité d'un rapport exigeant à la vérité et non d'un rapport de force* »⁴¹. Rien d'autre ici, encore une fois, qu'une nouvelle manière de décrire l'événement pédagogique en tant qu'il

³³ *Ibid.*, p. 105.

³⁴ *Ibid.*, p. 103.

³⁵ *Ibid.*, p. 110.

³⁶ Bruner J., *L'Éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, p. 84.

³⁷ *Ibid.*, p. 112-113.

³⁸ *Ibid.*, p. 118.

³⁹ *Ibid.*, p. 120.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*, p. 121.

est « porteur d'une espérance sociale et politique inouïe, [fondée] sur la recherche collective, dans le respect réciproque de la vérité. »⁴² Voilà qui contribue à faire de l'École, en tant qu'institution, une École de la citoyenneté, non pas comme un « supplément d'âme » auquel elle sacrifierait au-delà de sa mission première qui serait la transmission des connaissances, mais dans la manière même dont elle transmet les connaissances. « Car là aussi, est notre responsabilité : faire alliance avec l'élève chaque fois qu'il veut s'échapper de la gangue, sortir du conformisme obligé, tenter une réflexion personnelle, réfléchir par lui-même... »⁴³, que ce soit face à l'emprise des écrans et des réseaux sociaux, à celle des *fake news*, ou à celle des religions. « Ainsi l'École peut-elle, doit-elle, amener l'élève à des décentrations successives pour qu'il se perçoive et se comprenne progressivement comme membre de collectifs de plus en plus larges. »⁴⁴ Et c'est bien toute l'institution scolaire qui doit se saisir de la formation du citoyen dans une démocratie. *Dans chaque cours*, en donnant systématiquement aux élèves les moyens (expériences, documents) de ne plus croire quiconque sur parole. *Dans chaque classe*, en se donnant systématiquement des objets d'observation, d'étude et de débat, et des possibilités de discuter sur les méthodes de travail et leur efficacité. *Dans chaque établissement*, en promouvant des instances de représentation des élèves, et en les formant à la prise de parole, au débat argumenté, à la conduite de réunion. « Afin d'expérimenter ainsi au quotidien le précepte de Rousseau : “L'obéissance à la règle qu'on s'est soi-même prescrite en liberté.” »⁴⁵

Pour Ph. Meirieu le métier de professeur n'est pas « un métier d'avenir », comme pourrait le suggérer quelque campagne de recrutement destinée à rabattre une jeunesse qui se détourne de plus en plus de la vocation d'enseignant, mais « le métier de l'avenir », en ce qu'il promet une École, institution publique, en tant que véritable contrepoison humaniste et démocratique à une société sous emprise.

Marianne Bourineau

⁴² *Ibid.*, p. 123.

⁴³ *Ibid.*, p. 128.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 129.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 135.