

La figure de l'enseignant intellectuel chez Hannah Arendt

Pascale Bourgeois et Arianne Robichaud

Numéro 5, automne 2018

Des figures de l'enseignant pour penser l'identité *professionnelle* autrement

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1052442ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1052442ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bourgeois, P. & Robichaud, A. (2018). La figure de l'enseignant intellectuel chez Hannah Arendt. *Éthique en éducation et en formation*, (5), 39–54.
<https://doi.org/10.7202/1052442ar>

Résumé de l'article

Cet article vise à contraster le modèle que nous qualifions d'« enseignant intellectuel », tel que développé par Hannah Arendt dans *La Crise de l'éducation* (1958), aux figures enseignantes découlant des programmes éducatifs québécois des années 1960-1970, 1980-1990 et 2000. Comment l'enseignant intellectuel arendtien se mesure-t-il aux présupposés philosophiques de ces programmes et des modèles du maître qu'ils ont sous-tendus ou explicitement proposés ? Comment *La Crise de l'éducation* nous permet-il d'analyser, de façon critique, les modèles de l'enseignant-accompagnateur du Rapport Parent de 1963, de l'enseignant-technicien des programmes de 1980 et de l'enseignant professionnel du renouveau pédagogique des années 2000 ? Telles sont quelques-unes des questions aux fondements de cet article, dont l'objectif principal est d'actualiser la force de la pensée arendtienne pour une analyse philosophico-historique du statut et du rôle de l'enseignant québécois.

La figure de l'enseignant intellectuel chez Hannah Arendt

Pascale Bourgeois, doctorante

Arianne Robichaud, professeure

Université du Québec à Montréal

Résumé : Cet article vise à contraster le modèle que nous qualifions d'« enseignant intellectuel », tel que développé par Hannah Arendt dans *La Crise de l'éducation* (1958), aux figures enseignantes découlant des programmes éducatifs québécois des années 1960-1970, 1980-1990 et 2000. Comment l'enseignant intellectuel arendtien se mesure-t-il aux présupposés philosophiques de ces programmes et des modèles du maître qu'ils ont sous-tendus ou explicitement proposés ? Comment *La Crise de l'éducation* nous permet-il d'analyser, de façon critique, les modèles de l'enseignant-accompagnateur du Rapport Parent de 1963, de l'enseignant-technicien des programmes de 1980 et de l'enseignant professionnel du renouveau pédagogique des années 2000 ? Telles sont quelques-unes des questions aux fondements de cet article, dont l'objectif principal est d'actualiser la force de la pensée arendtienne pour une analyse philosophico-historique du statut et du rôle de l'enseignant québécois.

Mots-clés : Arendt, éducation, Québec, enseignement, rôle de l'enseignant.

Abstract: This article seeks to contrast the model that we describe as the “intellectual teacher”, as developed by Hannah Arendt in *The Crisis of Education* (1958), with the teacher figures resulting from the educational programs of the 1960s-1970s, 1980s-1990s and 2000s in Quebec. More specifically, how does the arendtian intellectual teacher compare herself or himself with the philosophical principles of these programs, and of the models of teaching they have suggested or explicitly proposed? How does *The Crisis of Education* allow us to analyze, in a critical perspective, the models of the ‘guiding teacher’ in the 1963 *Rapport Parent*, the ‘technician teacher’ programs of 1980 and the ‘professional teacher’ of the *Renouveau pédagogique* of the 2000s? These are some of the questions at the core of this article, the main objective of which is to interpret arendtian educational thought for a philosophical and historical analysis of the status and role of the Quebec teacher in the last decades.

Keywords: Arendt, education, Quebec, teaching, teacher's role.

Introduction

Au Québec, les dernières décennies ont été marquées par une série de réformes de l'éducation amorcée avec le Rapport Parent (1963) et culminant par le « renouvelé pédagogique » des années 2000. Au fil de ces réformes, notre manière de concevoir la figure enseignante québécoise a subi, elle aussi, de multiples transformations. Nous proposons, dans le présent article, de réfléchir à cette évolution à l'aune de la figure enseignante telle qu'elle se conçoit dans la pensée de Hannah Arendt, l'une des penseurs politiques et philosophes les plus importants du XX^e siècle (Poizat, 2013, p. 13). Car si la pensée éducative déployée par Arendt dans son essai *La Crise de l'éducation* (2012, paru en 1958) est bien connue et abondamment commentée en philosophie de l'éducation, ses ramifications aux fondements de l'éducation québécoise le sont beaucoup moins, notamment en ce qui concerne les différentes figures enseignantes proposées et valorisées par les trois grands curriculums mis en œuvre au Québec depuis les années 1960. Ainsi, cet article vise à contraster le modèle de l'enseignant intellectuel chez Arendt aux figures enseignantes se trouvant aux sources des programmes éducatifs québécois des années 1960-1970, 1980-1990 et 2000. Dès lors, comment l'enseignant intellectuel arendtien se mesure-t-il aux présupposés philosophiques de ces trois programmes et des modèles du maître qu'ils ont proposés ? De quelle manière *La Crise de l'éducation* nous permet-il d'analyser, de façon critique, les modèles de l'enseignant-accompagnateur du Rapport Parent de 1963, de l'enseignant-technicien des programmes de 1980 et de l'enseignant professionnel du renouvelé pédagogique des années 2000 ? Telles sont quelques-unes des questions aux fondements de cet article, dont l'objectif principal est d'actualiser la force de la pensée arendtienne pour une analyse philosophico-historique de la figure enseignante québécoise.

Dans un premier temps, nous proposons de situer la pensée éducative arendtienne dans son contexte et de dégager de sa pensée ce que nous qualifions de « figure arendtienne de l'enseignant intellectuel », en nous attardant plus particulièrement aux concepts-clés de sa pensée en éducation : la natalité, le monde commun et l'autorité. Par la suite, cette figure enseignante arendtienne tiendra lieu d'éclairage pour réfléchir aux différents modèles enseignants proposés et valorisés par les programmes scolaires issus des différentes réformes éducatives mises en branle au Québec à partir des années 1960 jusqu'au début des années 2000. Ultimement, il s'agit de voir dans quelle mesure la transmission de la culture, de la tradition et d'un héritage commun est reconnue comme étant l'une des dimensions fondamentales du métier enseignant au Québec, ou plutôt reléguée au second plan au fil des réformes éducatives québécoises.

1. Arendt, l'éducation contemporaine et la figure enseignante : éléments contextuels et théoriques

Dans son essai *La Crise de l'éducation*, texte majeur en philosophie de l'éducation au XX^e siècle, Arendt saisit l'occasion fournie par ce qu'elle juge être une « crise périodique de l'éducation » (Arendt, 2012, p. 743), à laquelle les États-Unis seraient en proie depuis une dizaine d'années, pour révéler une crise plus profonde qui touche l'ensemble des sociétés occidentales modernes, ainsi que les enjeux politiques qu'elle soulève. Cette crise de la modernité dont parle Arendt se caractérise par une rupture avec les valeurs de la trinité romaine (Arendt, 2012, p. 759-760) : la religion, l'autorité et la tradition. Cette rupture procède de grands bouleversements dans notre rapport au monde et, nécessairement, dans notre manière d'envisager l'éducation. En ce sens, le constat de crise de l'éducation que fait Arendt dépasse les considérations pédagogiques et les particularismes du contexte américain dans lequel elle prend racine.

Plus spécifiquement, Arendt identifie un triple phénomène qui, selon elle, contribue à aggraver cette crise de l'éducation, et se développe dans la foulée des travaux en psychologie de l'enfance, de la pédagogie pragmatiste développée par Dewey et d'un certain progressisme éducatif. Le premier phénomène renvoie à la création d'un monde autonome de l'enfant, séparé de celui des adultes et régi par ses règles propres. Dans un tel contexte, selon Arendt, l'enseignant se voit réduit à la tâche d'« assister ce gouvernement » qui détient l'autorité traditionnellement attribuée à l'enseignant (Arendt, 2012, p. 749). Le deuxième phénomène observé par la philosophe consiste en une certaine pédagogisation de l'enseignement, contribuant à faire de l'enseignant un pédagogue généraliste plutôt qu'un maître spécialiste de sa discipline. Ainsi, « [s]ous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatistes, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner » (Arendt, 2012, p. 750). La figure enseignante qui s'en dégage est, dès lors, celle de « celui qui est capable d'enseigner... n'importe quoi », et dont la formation a « appris à enseigner et non à maîtriser un sujet en particulier » (Arendt, 2012, p. 750). Cette attitude est, pour Arendt, étroitement liée au troisième phénomène en jeu. Ce dernier phénomène consiste en une certaine pragmatisation de la connaissance qui s'appuie sur l'idée fondamentale selon laquelle on ne peut « savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même », et dont la mise en pratique dans l'éducation « est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre » (Arendt, 2012, p. 750).

Or, les transformations que Arendt observe dans le milieu éducatif américain de l'époque, et les idées qui les sous-tendent, vont continuer de se répandre et de s'enraciner dans les sociétés occidentales jusqu'à nos jours : c'est ce qui fait que *La Crise de l'éducation* est toujours d'une grande actualité et d'une grande pertinence pour penser

l'éducation contemporaine. Par contre, si l'essai est abondamment invoqué dans le domaine de la philosophie de l'éducation, surtout dans la littérature anglophone et plus particulièrement américaine (Biesta, 2010 ; Norris, 2006 ; Gordon, 1999 ; Levinson, 1997), il demeure peu présent dans la littérature proprement québécoise en sciences de l'éducation. Si on cite en effet Arendt ici et là (Baillargeon, 2009 ; Boutin, 2006), on voit peu de prise en charge systématique de sa pensée pour réfléchir l'éducation dans son ensemble, et plus particulièrement le rôle et le statut de l'enseignant québécois. Ainsi, de quelle façon pouvons-nous mobiliser la pensée de Arendt pour contraster les différentes figures enseignantes proposées dans chacune des grandes réformes de l'éducation au Québec ?

La pensée éducative arendtienne s'articule autour du concept fondamental de natalité. Pour Arendt, c'est le fait de la natalité qui donne tout son sens à l'éducation car l'impératif d'éduquer découle de ce que le monde est continuellement confronté à l'arrivée d'une nouvelle génération par la naissance (Arendt, 2012, p. 752). Il incombe donc aux générations plus anciennes d'accueillir cette nouvelle génération et de l'accompagner dans son entrée dans le monde : « dans la mesure où l'enfant ne connaît pas encore le monde, on doit l'y introduire petit à petit : dans la mesure où il est nouveau, on doit veiller à ce que cette chose nouvelle mûrisse en s'insérant dans le monde tel qu'il est » (Arendt, 2012, p. 756). Or, dans la pensée de Arendt, ce monde dans lequel la nouvelle génération est appelée à faire son entrée se distingue de la vie. En effet, contrairement au cycle de la vie biologique des individus, sans cesse renouvelé et marqué par les gestes quotidiens que nous imposent les besoins liés à la subsistance, le monde commun renvoie à l'idée de durée et transcende l'existence finie des individus. Il est ce lieu, cet espace de partage des œuvres, de l'action et de la parole humaine — d'un récit collectif — qui nous inscrit dans une continuité générationnelle. Ainsi sommes-nous condamnés à naître et mourir dans un monde qui nous précède et qui nous subsiste, mais il nous est néanmoins possible (ou plutôt, il est de notre devoir) de participer à son édification dans le cadre de notre existence. Suivant Arendt, l'enfant se présente donc à l'éducateur sous un double mode de relations : d'une part, la relation à la vie et, d'autre part, la relation au monde.

Avec la conception et la naissance, les parents n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants : ils les ont en même temps introduits dans un monde. En les éduquant, ils assument la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la continuité du monde (Arendt, 2012, p. 753).

Or, chez Arendt, la continuité du monde commun repose sur une double condition. D'une part, elle est assurée par sa transmission à la jeune génération, sous la forme d'un héritage de contenus et de savoirs sur le monde (traditionnels, théoriques, accumulés par l'humanité), ce qui fait de l'enseignant arendtien un intellectuel cultivé. D'autre part, elle

implique une réactualisation et un renouvellement continuels de cet héritage par les nouvelles générations, ce qui nécessite de la part de l'enseignant qu'il veille à protéger le potentiel d'innovation, de changement et de progrès porté en germe dans chaque enfant (Arendt, 2012, p. 758-759). Ainsi, suivant Arendt, nous faisons une grave erreur « si nous essayons de canaliser cet élément nouveau pour que nous, les anciens, puissions décider de ce qu'il sera » (Arendt, 2012, p. 758).

C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice ; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaire que puissent être ses actes, est, du point de vue de la génération suivante, suranné et proche de la ruine (Arendt, 2012, p. 758-759).

Ainsi, il ne s'agit pas de préserver le monde tel qu'il est dans une sorte de conservatisme rigide : au contraire, si l'enseignant arendtien se fait le gardien de la tradition, c'est pour mieux rendre possible son dépassement. Cette double responsabilité du monde et de la nouvelle génération que doit assumer l'enseignant prend, par ailleurs, la forme de l'autorité, un autre concept-clé de la pensée de Arendt. En effet, pour Arendt, si la « compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres » (Arendt, 2012, p. 756), son autorité se fonde plutôt sur le rôle de représentant du monde qu'il consent à assumer au regard de la nouvelle génération. L'autorité est donc conditionnelle à l'acte d'éduquer, et elle doit être comprise ici comme découlant d'une relation dissymétrique naturelle du fait de l'antériorité de l'adulte par rapport à l'enfant. Il s'agit d'une dissymétrie biologique, mais aussi symbolique, laquelle permet la transmission d'un héritage (elle l'autorise), mais toujours dans le but de son augmentation, et donc dans le but également d'amplifier les possibilités d'action du sujet sur lequel elle s'exerce (Mattéi, 2012). Cette autorité n'est, par conséquent, pas une entrave à la liberté et à l'émancipation, mais plutôt sa condition, ce « point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité, et de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus » (Arendt, 2012, p. 762). Arendt pose donc le conservatisme et l'autorité en éducation comme conditions à l'émancipation et au changement, une perspective certainement intéressante si l'on cherche à réfléchir l'éducation contemporaine en dehors des pôles traditionaliste/progressiste souvent posés comme antagonistes.

En somme, l'enseignant chez Arendt est une figure intellectuelle à double dimension : 1) héritière cultivée et protectrice des savoirs et des connaissances du passé, une responsabilité qui lui confère son autorité, et 2) vectrice d'émancipation et de changement. Cette vision de la figure enseignante, Arendt l'oppose aux transformations qu'elle observe en éducation à travers le mouvement américain de l'éducation

progressiste que nous avons abordé un peu plus haut. En effet, cette tendance à détacher de plus en plus l'acte d'enseigner du contenu et des connaissances pour favoriser une perspective essentiellement pédagogique, pratique et technique, favorise, selon Arendt, l'émergence d'une figure enseignante de pédagogue généraliste, laquelle minerait la source la plus légitime d'autorité de l'enseignant (Arendt, 2012, p. 750). Qui plus est, le discours selon lequel il faut absolument avoir fait quelque chose pour prétendre le connaître, entraînant une pragmatisation de l'apprentissage, mettrait à mal la valeur intrinsèque des savoirs indépendamment de leur applicabilité à certains contextes pratiques. Enfin, cette tendance à organiser l'éducation autour d'un monde autonome de l'enfant contribuerait, selon Arendt, à exclure l'enfant du monde de l'adulte, du monde commun auquel on est sensé l'initier, brisant ainsi les relations réelles et normales entre enfants et adultes, et minant le rapport d'autorité qui est entendu à l'intérieur du concept de natalité (Arendt, 2012, p. 750). Les conséquences pour la conceptualisation du rôle de l'enseignant se font donc sentir au regard de la possibilité de transmission d'un héritage de savoirs traditionnels, et de l'autorité qui la rend possible, de même qu'à l'égard du rôle de représentant du monde commun que l'enseignant a le devoir d'assumer. En d'autres termes, l'enseignant arendtien ne gravite pas autour de l'enfant dans une position secondaire, le laissant seul dans la construction de ses connaissances par la force de l'action, du « faire » : au contraire, il se doit d'abord de maîtriser un grand nombre de savoirs disciplinaires, au-delà d'un simple impératif d'applicabilité, et de transmettre ces connaissances aux nouvelles générations en remplissant son devoir de responsabilité envers le monde.

Voyons maintenant quel éclairage la figure enseignante arendtienne peut nous fournir relativement aux figures enseignantes proposées par les différentes réformes de l'éducation qu'a connues le Québec au cours des dernières décennies. Nous constatons rapidement que les phénomènes observés par Arendt aux États-Unis au milieu du XX^e siècle ont continué de se répandre, voire qu'ils sont directement inscrits au sein des réformes de l'éducation québécoise que nous analysons dans la section suivante.

2. La figure enseignante arendtienne face aux conceptions de l'enseignant dans l'école québécoise : 1960-2000

Trois réformes caractérisent l'histoire moderne de l'éducation au Québec : la Réforme Parent des années 1960, la réforme « opération nouveaux programmes » des années 1980-1990, puis le renouveau pédagogique des années 2000 (Tardif, 2013). Chacune d'entre elles avance non seulement un ensemble de contenus et de savoirs à transmettre aux élèves québécois, mais adopte aussi certaines optiques philosophiques, pédagogiques et psychopédagogiques qui sont nécessairement liées à la façon dont l'enseignant est conçu au sein de ces programmations respectives. S'imbriquent dès lors, dans chacune de ces réformes, la promotion d'une certaine conception du statut de

l'élève, de finalités éducatives et sociales particulières, puis du rôle de l'enseignant qui découle directement de ces perspectives.

2.1 L'enseignant-accompagnateur du Rapport Parent (1963)

L'esprit général du Rapport Parent (1963) favorise d'abord l'idée selon laquelle l'enfant se doit d'être le principal agent de sa formation : dans ce contexte, le maître se trouve à avoir pour fonction celle d'une aide extérieure, d'un accompagnateur, et le programme de formation se doit fondamentalement d'être organisé autour des centres d'intérêts de l'élève. Dans un document officiel datant de 1971, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSÉ) suggère l'approche suivante :

Les facteurs extérieurs à l'étudiant — professeurs, équipements intellectuels, programmes, régime pédagogique — constituent des ressources importantes, efficaces et la plupart du temps indispensables ; mais par rapport aux ressources internes de l'étudiant, elles viennent au second rang ; elles fournissent un ensemble de conditions favorables et d'éléments d'appoint (et encore faut-il que ces ressources extérieures soient accessibles à l'étudiant et centrées sur ses besoins). L'étudiant n'a pas à participer à son éducation ; il en est l'agent principal, il en est l'expert. Le maître ne peut que coopérer de l'extérieur à l'activité éducative de l'étudiant ; il ne peut que participer, par une action indirecte et comme médiateur, aux démarches d'apprentissage, à l'engagement, aux décisions et aux choix qui relèvent en propre de la capacité de l'étudiant (CSÉ, 1971, p. 37).

Rappelons que, dans la perspective arendtienne, l'éducation doit prévoir l'introduction progressive de l'enfant dans le monde commun, lequel devrait être l'objet principal de nos soins et de notre souci. Ainsi, selon la philosophe, l'éducation nous confronte à la question de savoir « si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu », auquel cas nous sommes responsables de « les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun » (Arendt, 2012, p. 762). Or, suivant la philosophe, le type d'éducation promu dans le Rapport Parent prévoirait plutôt un monde autonome de l'enfant, séparé de celui qu'il forme traditionnellement avec les adultes, ces derniers devant se borner, dans la mesure du possible, à le laisser se gouverner lui-même (Arendt, 2012, p. 749).

Par ailleurs, l'activité éducative prévue dans le Rapport Parent est non seulement dirigée vers les besoins, les goûts, le rythme propre et le développement autonome de l'enfant, mais on juge également que l'apprentissage est « une expérience active qui se passe toute entière dans la vie intérieure de l'étudiant » (CSÉ, 1971, p. 37). D'un point de

vue épistémologique, il s'agit là d'un subjectivisme radical qui fait de l'enfant (et de l'élève) le juge unique, et l'isole du reste du monde, de la portée et de l'influence des savoirs du monde commun, des phénomènes partagés, des normes et codes sociaux traditionnellement constitutifs du tissu social d'une communauté. En effet, en donnant ainsi le nom de « s'éduquant » à l'élève (MEQ, 1971, p. 26), c'est maintenant lui qui assume complètement la responsabilité de ses apprentissages et de son rapport au monde, par opposition au principe arendtien de natalité qui confère à l'enseignant une double responsabilité à l'égard du monde et des enfants : ils sont ainsi livrés à eux-mêmes (Arendt, 2012, p. 750). Si l'enseignant de la Réforme Parent est néanmoins reconnu comme un individu possédant des connaissances spécifiques dans une matière donnée (CSÉ, 1971, p. 39), il doit surtout mettre « à la libre disposition des étudiants l'ensemble de son expérience, sans toutefois l'imposer et sans chercher à exercer sur les étudiants une influence restrictive » (CSÉ, 1971, p. 40).

En somme, selon Arendt, en faisant de la figure enseignante celle d'un enseignant-accompagnateur occupant une place secondaire parmi la constellation de ressources mises à la disposition de l'élève, ce dernier étant considéré comme le seul « expert » de son éducation, la perspective éducative promue par le Rapport Parent porte nécessairement atteinte à l'autorité de l'enseignant et à la possibilité de transmission de la tradition sous la forme d'un héritage.

2.2 L'enseignant-technicien des programmes habiletés (1980-1990)

En réaction aux programmes très souples qui découlent de la période 1960-1970, les années 1980-1990 voient apparaître les « programmes habiletés » qui visent à encadrer et uniformiser davantage les contenus à enseigner à travers une multitude d'objectifs précis à rencontrer (Tardif, 2013, p. 151). Cette réforme, dont les objectifs découlent notamment de préoccupations politiques et sociales relatives à la préparation des élèves québécois aux attentes économiques de la société et à la performance scolaire sur le plan international (Tardif, 2013, p. 149), traduit une certaine idéologie pratique qui contribue à techniciser le métier enseignant autour d'une pédagogie plus mécanique, où l'on cherche à répondre à des cibles mesurables. Ainsi, si la Réforme Parent des années 1960 tiraient son inspiration « de la pédagogie active, de Piaget, de l'éducation organique et de l'humanisme rogérien », les « nouveaux programmes » des années 1980 se dotent d'objectifs comportementaux très précis, dans une perspective clairement behavioriste (Tardif, 2013, p. 151). Ce faisant, l'organisation et les contenus de ces « nouveaux programmes » font l'objet « d'un soin attentif, quasi maniaque » (Tardif, 2013, p. 151). Les objectifs visés et les séquences d'apprentissage ordonnées de manière systématique sont, par ailleurs, présentés comme obligatoires, alors que l'évaluation des élèves « se prétend plus objective et plus formalisée, découlant de l'atteinte d'objectifs mesurables » (Tardif, 2013, p. 151). Le rôle et le statut de l'enseignant n'est pas sans subir des

transformations profondes au regard de ces principes programmatiques : « ces programmes aboutirent à faire des enseignants des techniciens d'une pédagogie mécanique » (Tardif, 2013, p. 153) alors qu'ils doivent préparer les élèves à rencontrer pas moins de 6000 objectifs distincts dans le cadre de cette réforme.

En comparaison à la figure arendtienne de l'enseignant intellectuel, cultivé, qui prépare l'enfant à faire son entrée dans un monde commun afin qu'il le fasse sien, on voit apparaître ici un enseignant technicisé qui dote l'élève d'outils lui permettant, par l'éducation, de s'insérer plus efficacement dans les logiques utilitaristes et économiques de la société qui l'attend au sortir de l'école. Ces programmes répondent certes d'une logique instrumentale et de compétitivité, mais également d'une logique de spécialisation (Tardif, 2013, p. 153), alors que chaque discipline est conçue comme un domaine hermétique et indépendant des autres. Aux fins d'une nécessaire initiation au monde auquel l'enfant s'apprête à prendre part, tel que l'entend Arendt, cette spécialisation porte son lot d'enjeux dans la mesure où, selon la philosophe, l'éducation se distingue du fait d'apprendre. Ainsi, si la préparation à la vie professionnelle a toujours quelque chose à voir avec l'éducation, elle n'en est pas moins, selon Arendt, une sorte de spécialisation (Arendt, 2012, p. 761). Dès lors, l'éducation ne vise plus à « introduire le jeune dans le monde commun comme un tout, mais plutôt dans un secteur limité bien particulier » (Arendt, 2012, p. 761).

En ce sens, les divergences de postures empruntées au regard du phénomène de spécialisation des programmes scolaires des années 1980 — et surtout du début des années 1990 — expriment bien la problématique avancée par Arendt, soit celle d'une polarité entre préparation au monde commun et isolement des sphères de savoirs. Le CSÉ, dans un document intitulé *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation* (Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation), soulève certaines craintes à l'égard d'un cloisonnement des matières qui paralyserait toute tentative d'intégration (CSÉ, 1984, p. 25) permettant le développement d'une compréhension large et approfondie d'idées et de valeurs (CSÉ, 1984, p. 17). Il convient, dans cette perspective, de dépasser un certain utilitarisme éducatif également décrié chez la philosophe :

L'utilitarisme en éducation équivaut à une myopie du court terme, à la poursuite d'orientations trop étroitement spécifiques, à une sélection de contenus en vue d'une application trop immédiate. Sous ces diverses formes, l'utilitarisme est un piège pour la formation fondamentale, car il risque de détourner l'éducation de ses finalités essentielles. [...] L'utilitarisme, sous prétexte de fournir les réponses immédiates aux difficultés d'insertion sociale et professionnelle, risque de négliger ce qui est durable et ce qui permettrait vraiment à la personne de croître vers plus de maturité et de dépasser le rôle d'exécutant servile dans la société. La préparation du citoyen et la préparation professionnelle empruntent un mauvais chemin si elles

ne contribuent pas à assurer les apprentissages essentiels à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société (CSÉ, 1984, p. 9).

L'on pourrait voir, dans ce document, une forme de critique de la technicisation des programmes des années 1980, de laquelle découle parallèlement une technicisation du métier enseignant. L'impact de cette réflexion s'est toutefois avéré assez limité. En effet, le Rapport Corbo, paru une dizaine d'années plus tard en 1994, est fondé en grande partie sur une réaffirmation de la nécessité, pour l'école et la société québécoises, d'être « prêtes » face à une mondialisation qui oblige la compétitivité internationale et à un développement accéléré des technologies (MEQ, 1994, p. 5). Ainsi faut-il, notamment, reconnaître que « la connaissance et la technologie sont devenues la vraie richesse des sociétés et, dans la compétition, la source de leur productivité », et que « pour demeurer performant dans son travail, l'individu doit apprendre de façon constante et permanente » (MEQ, 1994, p. 7). La conception du savoir prônée dans ce document est largement instrumentale : si elle comporte en effet une dimension proprement culturelle (MEQ, 1994, p. 16), cette dernière est toujours, ultimement, articulée aux impératifs d'une préparation spécialisée et extérieure.

Les mutations en œuvre dans le secteur économique, les restructurations industrielles, les transformations dans l'organisation du travail, l'importance que prend dorénavant le capital humain dans ces transformations requièrent de l'école une préparation plus adaptée des élèves aux rôles économiques de consommateurs et de travailleurs exigés par ce nouvel environnement (MEQ, 1994, p. 16).

Ainsi, dans la perspective arendtienne, en confiant à l'enseignant le rôle d'intégrer socialement et professionnellement la jeune génération dans une société toujours plus compétitive, performante et productive, la figure de l'enseignant-technicien valorisée par les programmes des années 1980-1990 le détournerait de son ultime mandat : préparer les nouveaux venus à la tâche essentielle de renouveler le monde commun.

2.3 L'enseignant professionnel des années 2000

Il faudra toutefois attendre les années 2000 avant de voir apparaître, au-delà des suggestions implicites portées par les rapports et les programmes des années 1960 à 1990 (l'enseignant- accompagnateur de la Réforme Parent, l'enseignant-technicien des années 1980-1990), un document particulièrement explicite sur le « nouveau » rôle et statut de l'enseignant québécois du XXI^e siècle.

Ce dernier avatar de l'enseignant québécois apparaît avec l'implantation du renouveau pédagogique au tournant des années 2000. On trouve dans cette dernière réforme un certain amalgame entre les visées éducatives contenues dans les différents programmes au fil des décennies ayant suivi le Rapport Parent : visées traditionnelles

liées à l'idée de transmission des savoirs (*instruire*), visées démocratiques et de vivre-ensemble (*socialiser*), et visées plus fonctionnalistes liées aux impératifs du marché du travail (*qualifier*) (Programme de formation à l'école québécoise (PFEQ, 2006, p. 2-3). S'y côtoient, d'une part, des perspectives psychopédagogiques diverses, voire contradictoires, sous l'influence du constructivisme et du béhaviorisme (PFEQ, 2006, p. 5), mais aussi du socioconstructivisme et du cognitivisme (PFEQ, 2006, p. 98), et d'autre part, un idéal de transmission et de culture fusionné à une approche par compétences issue du monde des affaires et de l'industrie (Boutin, 2006). La figure enseignante paraît par conséquent fragmentée, ses assises épistémologiques sont multiples, et les différents visages qu'elle est appelée à revêtir ne semblent pas toujours facilement conciliables. Ces contradictions sont particulièrement visibles dans le cadre d'un document officiel qui cadre de façon explicite le rôle de l'enseignant québécois, soit le référentiel de compétences professionnelles intitulé *La formation à l'enseignement – Les orientations, les compétences* (MEQ, 2001).

En premier lieu, dans ce document, une première problématique apparaît au regard de la mise en valeur simultanée du rôle d'accompagnateur et de passeur culturel de l'enseignant : le premier, découlant du constructivisme, guide l'élève dans sa construction propre et autonome de connaissances et de savoirs (MEQ, 2001, p. 4), alors que le second, « héritier, critique et interprète de culture », doit rendre l'élève conscient de son héritage (MEQ, 2001, p. 38). À première vue, ce second rôle paraît particulièrement lié à la figure de l'enseignant intellectuel chez Arendt : en effet, l'approche culturelle de l'enseignement confère à l'enseignant le rôle du « maître cultivé », dont le mandat est celui de former « des êtres cultivés [...] qui entretiendront un nouveau rapport [...] au monde » (MEQ, 2001, p. 37). Par contre, les perspectives respectives défendues dans *La Crise de l'éducation* et dans le référentiel de compétences s'avèrent radicalement opposées au regard de l'effondrement de l'héritage culturel traditionnel. Alors que chez la philosophe, le monde commun, procédant de cet héritage et menacé d'éclatement, se doit d'être protégé, dans le référentiel de compétences, son caractère éclaté et relatif constitue explicitement le nouveau point de départ duquel doit s'engager la transmission culturelle. En effet, on y affirme qu'au cours des dernières années, ce monde s'est effondré, qu'il « n'existe plus un savoir unitaire qui permet d'appréhender le monde » (MEQ, 2001, p. 36-37), la multiplication des disciplines correspondant à une multiplication des regards sur le réel. Ainsi, citant Lyotard (1985), l'on va jusqu'à sonner l'heure de la fin des grands récits, reconnaissant que « cela n'est pas sans conséquence sur le rôle du maître comme agent de transmission culturelle, c'est-à-dire sur son rapport à la culture, donc son rapport au monde, à lui-même et à autrui » (MEQ, 2001, p. 36-37). En somme, on affirme qu'il n'existe plus un « stock culturel unanime, un ensemble délimité de connaissances et de modèles de conduites dont le maître serait le titulaire assuré et le transmetteur confiant, dont il puisse se sentir

responsable envers la société qui l'entoure et qu'il représente par profession » (Dumont, 1971, p. 53 : cité dans MEQ, 2001, p. 37).

On pourrait difficilement imaginer une réponse plus éloignée de celle proposée par Arendt au regard de cette crise de la culture : devant ces ruptures, le maître n'est pas appelé, comme chez la philosophe, à reprendre de façon urgente ses responsabilités anthropologiques visant la pérennité d'un monde commun, mais plutôt à reconnaître, « à défaut de synthèse unificatrice communément partagée », son rôle limité et relatif d'accompagnateur « qui permet d'accéder à d'autres rives » dans le cadre de ce « voyage » culturel (MEQ, 2001, p. 38). Cette conception anémique de la responsabilité de l'enseignant, et l'idée suivant laquelle l'enfant est conçu comme le principal agent de sa formation, se renforcent mutuellement, et se justifient l'une l'autre. Puisque les repères culturels ne sont plus fixes ou universellement partagés, et que l'enfant construit par lui-même ses propres connaissances (ou vice versa), une transmission directe de savoirs, jugée unilatérale et imposée, doit céder le pas à une vision de la culture et des connaissances comme continuellement susceptibles de reconstruction, d'appropriation personnelle, de jugement individuel de la part des élèves. Autrement dit, en termes arendtiens, c'est l'équilibre anthropologique qui est rompu; si le monde se doit en effet d'être renouvelé par les nouvelles générations et permettre l'insertion de ferments de nouveauté dans le monde, « c'est un pan du monde, quelque chose de commun à tous qui s'écroule » (Arendt, 2012, p. 747) lorsque l'autorité intellectuelle du maître et des savoirs est relativisée, voire abolie.

En deuxième lieu, soulignons le caractère particulièrement pratique des prescriptions pédagogiques issues du renouveau pédagogique de 2000 et du référentiel de compétences enseignantes qui l'accompagne. Si les savoirs essentiels et les connaissances, si la mission d'instruction, dans le sens traditionnel du terme, sont en effet reconnus comme étant fondamentaux pour l'école québécoise du nouveau millénaire (PFEQ, 2006, p. 3), le programme est tout de même explicitement axé sur le développement de compétences par l'élève (PFEQ, 2006, p. 4). Dans cette optique, les savoirs sont instrumentalisés, dans la mesure où ils servent le développement et l'actualisation d'une compétence donnée, entendue comme un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (PFEQ, 2006, p. 4). Autrement dit, la transmission de savoirs et de connaissances n'est plus considérée comme étant suffisante en elle-même pour fonder l'activité éducative, mais doit ultimement participer à une logique de l'action, de l'utile et du « faire ». Il en va de même pour le rôle de l'enseignant professionnel préconisé par le référentiel de compétences : « l'approche par compétences résiste à une vision uniquement formelle et abstraite de l'enseignement. Une compétence est toujours une compétence pour l'action : une somme de savoirs n'a jamais constitué une compétence pour l'action » (MEQ, 2001,

p. 50). C'est pourquoi, notamment, la professionnalité de l'enseignant québécois est inscrite dans un rapport intime à la pratique :

La professionnalisation exprime l'idée du développement et de la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. Ces compétences se manifestent dans l'action d'un groupe donné. Dans les professions instituées, les compétences requièrent, sans s'y réduire cependant, des savoirs issus des diverses disciplines comme autant de ressources soutenant l'action. [...] Professionnaliser une occupation signifie atteindre une certaine compétence pratique dans l'exercice de la fonction. On s'attend que la professionnelle ou le professionnel sache faire; autrement dit, la professionnalisation implique la combinaison et la mobilisation de savoirs, d'attitudes, de techniques, de stratégies (tactiques) pour l'exécution de tâches précises (MEQ, 2001, p. 17-18).

« Action », « pratique », « exercice », « faire », « exécution » : autant de termes qui, dans l'esprit du référentiel de compétences enseignantes, caractérisent le professionnel qui n'est plus un simple « récepteur, consommateur et transmetteur de savoirs produits par d'autres » mais plutôt un praticien « capable de réfléchir dans l'action et d'engendrer des savoirs à partir de ses actions » (MEQ, 2001, p. 127). Les liens entre ces principes et les critiques de Arendt sont clairs : pour la philosophe, c'est cette théorie moderne selon laquelle on ne peut savoir et comprendre que ce que l'on a fait soi-même qui a « permis à la pédagogie et aux établissements de formation des enseignants de jouer ce rôle pernicieux dans la crise actuelle » (Arendt, 2012, p. 750).

Cette critique arendtienne nous permet finalement de voir comment, malgré les différentes terminologies et objectifs respectifs ayant caractérisé les programmes éducatifs québécois depuis les années 1960, un principe commun semble tout de même avoir traversé l'ensemble des idéologies éducatives jusqu'à aujourd'hui. Il s'agit d'un pragmatisme qui 1) privilégie l'action de l'enfant aux dépens des connaissances du maître, dès le Rapport Parent, et qui fait de ce dernier un enseignant-accompagnateur, qui 2) privilégie l'utile et le fonctionnel au sein des programmes des années 1980, faisant du maître un enseignant-technicien et, enfin, qui 3) privilégie la compétence (et instrumentalise ainsi les savoirs et les connaissances disciplinaires afin de développer les compétences attendues de l'enseignant et des élèves) dans le renouveau pédagogique de 2000, faisant du maître un enseignant professionnel.

Conclusion

Nous avons voulu, dans ce texte, circonscrire la façon dont la figure enseignante, telle que développée par Arendt dans *La Crise de l'éducation*, se mesure aux différents rôles attribués à l'enseignant dans l'histoire moderne de l'éducation au Québec (1960-

2000). Il s'agissait ainsi de voir en quoi les impératifs de transmission culturelle et d'héritage commun, interprétés à l'aide de la pensée arendtienne, se sont traduits au sein des programmes éducatifs québécois et des différents discours portant sur le statut du maître depuis la Réforme Parent des années 1960. Toutefois, à la lumière des conclusions de cet exercice, une question délicate subsiste : l'enseignant québécois est-il, si l'on se fie à l'esprit général de chacun des programmes éducatifs ici étudié, condamné à œuvrer dans un cadre éducatif profondément anti-intellectualiste ? Notamment entendu comme une forme de méfiance à l'égard des activités sans but pratique définissable dans l'immédiat (Debouzy, 1965, p. 160), un certain anti-intellectualisme se trouve-t-il, sous les apparences d'un pragmatisme progressiste, aux fondements des tendances générales analysées dans cet article ?

En effet, pour certains (Hofstadter, 1965 ; Russell, 1926), le constat général ressortant d'une étude de l'éducation au XX^e siècle est celui d'un accent posé sur les bienfaits économiques et politiques d'une éducation de masse, et non pas d'une passion et d'une croyance en la valeur du développement de l'esprit, du savoir et de la culture en eux-mêmes (Hofstadter, 1965, p. 305). Autrement dit, il y aurait préséance de l'utilité sur la connaissance, et elle serait aux sources d'un anti-intellectualisme éducatif qui doit beaucoup, tout comme le note Arendt, à l'influence de la pédagogie active de Dewey à partir des années 1950. Et aujourd'hui, nombreux sont les enseignants à se demander à quoi peuvent bien servir les savoirs universitaires appris en formation des maîtres, et à décrier le manque de pratique et l'inutilité du baccalauréat en enseignement lors de l'entrée concrète dans le milieu (Tardif et Borges, 2016). Pourtant, l'éducation ne représente-t-elle pas un domaine spécifiquement attaché à la valeur propre, en elle-même, des contenus culturels, de la connaissance et de la curiosité intellectuelle ?

L'effacement progressif de l'autorité que confère la double responsabilité envers le monde et l'enfant à l'enseignant intellectuel arendtien aurait non seulement affaibli la possibilité d'une transmission de l'héritage culturel aux jeunes générations, et les figures de l'enseignant-accompagnateur, technicien et professionnel qui l'ont peu à peu remplacé auraient contribué à en réduire l'épaisseur intellectuelle, morale et politique. Ainsi, plus de quinze ans après l'implantation de la dernière réforme de l'éducation québécoise, et plus de cinquante ans après le Rapport Parent, c'est une réflexion profonde sur les finalités de l'éducation contemporaine et la nature du rôle que doit y assumer l'enseignant qu'il nous faut entamer, avant de se lancer dans une nouvelle vague de réformes. À la lumière de la pensée éducative arendtienne, il nous semble souhaitable, à cet égard, de réaffirmer la valeur de la transmission d'un socle culturel commun, une dimension, faut-il le rappeler, fondamentale de l'acte d'éduquer. Dans cet esprit, nous valorisons une figure enseignante intellectuelle habitée par ce que Arendt appelle « amour du monde » et qui consiste, selon Foray (2001), en une « reconnaissance de

l'importance du monde pour l'existence humaine et de la légitimité de l'exigence relative à sa conservation et à son renouvellement » (Foray, 2001, p. 87).

Références

- Arendt, H. (2012). *L'Humaine Condition*, Paris, Éditions Gallimard.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Biesta, G. (2010). « How to Exist Politically and Learn from It: Hannah Arendt and the Problem of Democratic Education », *Teachers College Record*, vol. 112, n° 2, p. 556-575.
- Boutin, G. (2006). « De la réforme de l'éducation au nouveau pédagogique : un parcours chaotique et inquiétant », *Arguments*, vol. 9, n° 1., s.p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1984). *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation : rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation*. [En ligne] <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/50-0130.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (1971). L'activité éducative : rapport annuel 1969-1970. [En ligne] <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/50-0103.pdf>
- Debouzy, M. (1965). « L'anti-intellectualisme dans la vie américaine », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, vol. 20, n° 4, p. 760-768.
- Foray, P. (2001). « Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde », *Le Télémaque*, vol. 1, n° 19, p. 79-101.
- Gordon, M. (1999). « Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered », *Educational Theory*, vol. 49, n° 2, p. 161-180.
- Hofstadter, R. (1965). *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Vintage Books.
- Levinson, N. (1997). « Teaching in the Midst of Belatedness: The Paradox of Natality in Hannah Arendt's Educational Thought », *Educational Theory*, vol. 47, n° 4, p. 435-451.
- Mattéi, J.-F. (2012). *Hannah Arendt : La crise de la culture*, Vincennes, Frémeaux & associés. [Livre audio]
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences*, Québec, Gouvernement du Québec. [En ligne] http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Préparer les jeunes au 21e siècle : rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1971). *L'Opération départ : rapport final*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2006). Programme de formation de l'éducation québécoise, Québec, Gouvernement du Québec. [En ligne] http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf
- Norris, T. (2006). « Hannah Arendt & Jean Baudrillard: Pedagogy in the Consumer Society », *Studies in Philosophy and Education*, n° 25, p. 457-477.
- Poizat, J.-C. (2013). *Hannah Arendt, une introduction*, Paris, Pocket.
- Russell, B. (1926). *Education and the Good Life*, New York, Boni & Liveright.
- Tardif, M. et Borges, C. (2016). *Les savoirs professionnels à la base du travail enseignant : une perspective sociale et interactionniste*, recherche financée par le CRSH (programme Savoir), 2013-2018.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*, Québec, Presses de l'Université Laval.