

Anti-intellectualisme pragmatique en enseignement : éclairage à partir de la pensée de Hannah Arendt

Arianne Robichaud, Université du Québec à Montréal, Canada
Maxime Gauthier-Lacasse, Université de Montréal, Canada
Camille Raunet, Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé: Alors que s'accumulent les études sur la nature des savoirs enseignants et, avec elles, des constats largement partagés sur la critique que font ces derniers de la place qu'occupent les savoirs théoriques durant leur formation initiale à l'université, un tabou persiste : les jeunes enseignants du primaire et du secondaire sont-ils, par leur perception du métier enseignant et leur regard sur leur parcours universitaire, majoritairement anti-intellectualistes? Si tel est le cas, quels facteurs sociaux, politiques et individuels participent de ce phénomène? Cet article vise à éclairer la question à l'aide de la pensée éducative de Hannah Arendt, bien connue dans le champ de la philosophie de l'éducation, mais peu utilisée au regard de la question des savoirs enseignants : ainsi renouvelées et articulées à cet objet, les théories arendtiennes nous montrent non seulement qu'un retour aux traditions et savoirs théoriques est possiblement synonyme d'émancipation pour les élèves, mais aussi pour les enseignants.

Mots clés: anti-intellectualisme, enseignement, formation des maîtres, savoirs enseignants, Arendt

Introduction

Un grand paradoxe semble caractériser la perception générale qu'entretiennent certains enseignants des savoirs théoriques issus de leur formation initiale en sciences de l'éducation, et plus encore des disciplines traditionnelles constituant historiquement ce champ de savoirs (philosophie, histoire, sociologie, anthropologie, politique, etc.). En effet, alors que plusieurs d'entre eux décrivent le fait que leurs conditions de travail actuelles ne leur permettent pas suffisamment d'actualiser leur identité première, soit celle de transmettre des savoirs formels et des connaissances aux élèves (Tardif et coll., 2016) en tant qu'héritiers et interprètes de culture et de traditions, plusieurs jeunes enseignants portent simultanément un regard particulièrement critique, voire négatif sur ce type de savoirs fondamentaux, leur paraissant sans application pratique directe lorsque transmis au cours de leur formation universitaire. Précisons que nous entendons ici parler de connaissances *théoriques* par opposition à ce que de nombreux acteurs, et même certains auteurs (Reigeluth et Keller, 2009) de la sphère éducative semblent considérer comme des connaissances relatives aux savoir-faire et savoir-agir professionnels. Ainsi, comme les données de la présente recherche le mettent en lumière, nombreux sont les enseignants qui semblent entretenir une relation complexe et relativement contradictoire aux savoirs théoriques qui les concernent et qui appartiennent fondamentalement à la tradition de leur métier, à sa constitution, à l'un des aspects de son mode d'être identitaire et professionnel : dès lors, comment éclairer cette contradiction? Peut-on notamment parler de cette posture comme d'une optique anti-intellectualiste sur le métier enseignant? Si c'est le cas, est-il souhaitable de dépasser cette conception?

Pour répondre à ces questions, le présent article se divise en trois temps : 1) un exercice de définition et de conceptualisation de la notion d'anti-intellectualisme telle qu'elle semble s'être manifestée depuis le XX^e siècle en éducation, 2) la présentation d'un portrait global fondé sur les liens entre une telle définition et les conclusions d'études portant sur le rapport entre les jeunes enseignants et les savoirs formels au cours de leur formation initiale, et 3) une lecture de ce portrait à l'aune de la pensée de Hannah Arendt déployée dans *La crise de l'éducation* (2012) permettant de réenvisager le rapport des enseignants aux savoirs formels. En effet, si la réputation de l'ouvrage arendtien n'est plus à faire dans le champ de la philosophie de l'éducation, il nous semble que peu d'analyses ont spécifiquement porté sur une articulation des thèses pédagogiques de Arendt à une caractérisation propre de l'*ethos* enseignant : se penchant, pour la plupart, sur le sujet de la réhabilitation de l'autorité et de la tradition éducatives proposées par la philosophe, peu de ces études ont cherché à voir si les enseignants, et non seulement les pédagogues et théoriciens de l'éducation moderne, ne participent pas eux aussi à l'effritement du pouvoir d'autorité des traditions, des connaissances formelles et des savoirs théoriques de la culture humaine élargie. Dès lors, comment une perspective arendtienne renouvelée nous permet-elle de mettre en lumière le paradoxe de l'apparente dévaluation enseignante des savoirs formels? Et surtout, comment une critique de cette dévaluation nous permet-elle d'entrevoir de quelle manière un *ethos* enseignant recentré sur la reconnaissance de l'autorité des connaissances traditionnelles ne serait non pas synonyme d'intellectualisme à outrance ou de domination symbolique, mais bien au contraire,

d'émancipation et de libération pour les enseignants? Telles sont les questions et la thèse aux fondements de ce texte.

L'anti-intellectualisme : définitions, racines et manifestations en éducation

Ni philosophie, ni doctrine organisée, l'anti-intellectualisme représente globalement une opinion négative de la pensée abstraite et de la spéculation qui prend différentes formes suivant les époques et les sociétés, et selon qu'elle soit importée et traitée dans un cadre philosophique, religieux, politique, social ou éducatif. En ce sens, il existerait notamment deux formes générales d'anti-intellectualisme : nommons d'abord un anti-intellectualisme de type *pragmatique* (Pickering, 2001), comme sentiment général de méfiance envers la chose intellectuelle et son caractère abusivement spéculatif, où la vérité et la connaissance ne peuvent être désirables non pas pour elles-mêmes, mais seulement dans la mesure où elles nous mènent à quelque chose qui *fonctionne*, quelque chose d'utile (Horkheimer et Adorno, 1947), puis un anti-intellectualisme *politique* favorisant un certain populisme contre l'élitisme social et académique. Si ces deux formes ne sont pas mutuellement exclusives, une étude de la perception des jeunes enseignants des savoirs théoriques issus de leur formation universitaire concerne évidemment la première forme, et ce, à la lumière des constats émis par Tardif (2013) suivant lesquels les enseignants « veulent une formation solide sur les stratégies et les techniques éducatives sans trop se soucier des réflexions théoriques et des recherches qui ont permis de les développer (...), se méfient des théories éducatives et valorisent le côté « pratico-pratique » de la formation ». Quelles sont donc la nature et les caractéristiques d'un anti-intellectualisme essentiellement pragmatique? Il s'agirait, d'abord,

[De] l'hostilité à l'égard des intellectuels, mais aussi la méfiance à l'égard de tout ce qui relève de l'activité ou du domaine de l'intellect (distingué de l'intelligence), c'est-à-dire l'esprit critique, l'esprit créateur, la pure spéculation, la recherche sans but pratique définissable dans l'immédiat. (Debouzy, 1965, p.760)

Cette définition fait référence aux travaux de Richard Hofstadter exposés dans *Anti-Intellectualism in American Life* (1965), œuvre classique en la matière qui fait remonter, aux États-Unis, le phénomène aux origines mêmes de la société américaine, et ce, au sein des sphères religieuse, politique, économique et éducative de la nation (Debouzy, 1965, p.760). Arendt adhère certainement à une conception similaire de l'anti-intellectualisme, qu'elle définit comme l'incapacité de réflexion éthique quant aux actions instrumentales d'un sujet (Rigney, 1991, p.447). Ce n'est donc pas l'instrumentalisme ou le pragmatisme en soi qui sont anti-intellectualistes, mais une version réduite de ces concepts adoptée par des sujets qui n'ont d'intérêt que pour la chose pratique et non pour une réflexion profonde sur cette dernière. En termes proprement éducatifs, l'analyse offerte par Hofstadter est à la fois historique et macrosociologique : elle montre notamment comment les premiers hommes d'État américains ont insisté, usant de rhétorique, sur la nécessité de l'éducation pour le bien de la République, mais ont parallèlement fait preuve d'indifférence à l'égard d'une panoplie de problèmes éducatifs circonscrits (enseignants sous-payés, classes trop nombreuses, ressources matérielles inadéquates) (Hofstadter, 1965, p.300), ou encore comment d'honorables promesses de démocratisation scolaire de masse se sont plutôt soldées, faute de moyens économiques et de support étatico-social, par la persistance de la popularité des écoles privées (*ibid.*, p.302). Pour l'historien, le constat général 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 (*ibid.*, p.305); autrement dit, d'une préséance de l'utilité sur la connaissance aux sources d'un anti-intellectualisme éducatif qui, pour Hofstadter comme pour d'autres (Russell, 1926), doit beaucoup à l'influence de la pédagogie active de Dewey à partir des années 1950. Ainsi pouvons-nous tracer un premier trait de l'anti-intellectualisme pragmatique en éducation : sa dimension sociale axée sur l'utilité, portée par les jugements et prescriptions des décideurs et les mesures économiques mises en place pour appuyer le système éducatif suivant ces prescriptions (Maida, 2011; Olssen, Codd et O'Neill, 2004).

Un autre trait de ce type d'anti-intellectualisme concerne, pour sa part, les savoirs transmis, la constitution des curriculums et la pédagogie : ainsi, nombre d'auteurs, au fil des décennies et à l'international, ont analysé les transformations opérées au sein des programmes d'études (du primaire à l'université) en y voyant une forme de remplacement de la culture traditionnelle permise par l'éducation

(grossièrement dit, des connaissances théoriques formelles) par de nouveaux types de savoirs de plus en plus détachés des contenus théoriques. Dans cette optique, la nouvelle importance accordée aux savoir-*faire* et à l'action par rapport à la maîtrise de savoirs classiques (Arendt, 2012) ou encore l'influence de l'approche par compétences¹ (Boutin, 2006; Chevrier, 2010; Baillargeon, 2009; Boutin et Julien, 2000) sont autant de perspectives qui contribueraient, en éducation, à évider l'enseignement et l'apprentissage de leurs repères théoriques, culturels et intellectuels dans le sens spéculatif et abstrait du terme, mais également à modifier en profondeur le rôle de l'enseignant. Non plus exclusivement transmetteur de savoirs, mais surtout, notamment au sein de la pédagogie active et du constructivisme, guide et accompagnateur de l'enfant dans son développement naturel et relativement autodéterminé (MELS, 2006), la formation du futur enseignant tourne davantage autour d'enjeux didactiques, psychopédagogiques et d'intervention que de considérations théoriques et fondamentales sur la nature du métier enseignant (Robichaud, 2015). L'opposition entre savoirs et compétences a été remise en question par la recherche récente (Jonnaert, 2017), soulignant que le développement de compétences implique de s'appuyer sur les savoirs et de les utiliser pour traiter les situations. La compétence serait un ensemble de catégories de savoirs, toutes essentielles, soit le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Cependant, cette vision de la compétence demeure fondamentalement utilitariste, où les savoirs n'ont d'intérêt que dans l'action et dans la résolution de problèmes spécifiques. Cette tendance pourrait s'appuyer sur un phénomène croissant de marchandisation de l'éducation, où l'apprentissage doit être structuré dans le but de produire des travailleurs qualifiés pour le marché du travail, se devant ainsi de porter sur l'utile ou le concret (Del Rey, 2013; Clément, Dreux, Vergne et Laval, 2012; Gilles, 2002). Si certains auteurs proposent des conceptions de la connaissance et de la pratique cherchant à réconcilier la dichotomie savoir formel/pratique (Cochran-Smith et Lytle, 1999, p.274), il n'en demeure pas moins que le constat d'une tendance générale à l'accentuation de l'importance des enjeux pratiques dans la formation des enseignants se fait en effet au détriment de la place des savoirs théoriques (Robichaud, 2015).

Nous nous trouvons ainsi devant trois traits généraux (1- un accent macrosociologique et systémique posé sur des visées fonctionnalistes et non culturelles pour l'éducation, 2- la nature actionnelle des savoirs et compétences à acquérir aux dépens de contenus théoriques/culturels et 3- l'évolution du rôle de l'enseignant qui tend à s'éloigner de l'idéal du transmetteur de connaissances) nous permettant de caractériser, au sens large, un type pragmatique d'anti-intellectualisme en éducation. Mais quel impact précis cet esprit général peut-il avoir exercé sur la conception de l'éducation entretenue par les jeunes enseignants et enseignantes eux-mêmes? Contribuent-ils, consciemment ou non, à son renouvellement ou s'y opposent-ils? La question est évidemment complexe et, surtout, porte à controverse du moment où l'on évoque la thèse de l'acceptation inconsciente ou de l'*habitus* : tenons-nous en donc d'abord aux faits rapportés par les jeunes enseignants eux-mêmes dans différentes études portant sur leurs propres rapports aux savoirs formels.

Le rapport des enseignants aux savoirs formels : la préséance du « concret » et du « pratique »

Ces constats sur l'impact de l'anti-intellectualisme sur l'enseignement ne nous renseignent pas sur l'*ethos* enseignant en soi ou sur l'adhésion à cette conception de leur travail. Avant d'aborder cette question, il est important de distinguer ce qu'on entend par savoirs formels dans le cadre de cette réflexion. Les savoirs formels réfèrent à des contenus théoriques qui ne visent pas l'applicabilité dans la pratique, mais qui permettent plutôt de situer l'enseignement ou de réfléchir aux enjeux qu'il soulève. Notamment, on peut penser aux fondements philosophiques, sociologiques ou politiques de l'éducation ou encore aux fondements disciplinaires comme l'historiographie. Les études portant sur le rapport aux différents savoirs entretenus par les enseignants sont nombreuses (Tardif et Desbiens, 2014; Tardif, 2013; Perrenoud et coll., 2008; Lessard et coll., 2004; Perrenoud, 1999; Gauthier, Mellouki et Tardif, 1993; Van der Maren, 1993), mais n'en partagent pas moins quelques caractéristiques communes qui peuvent être articulées au concept d'anti-intellectualisme pragmatique ci-haut décrit. Ainsi, les savoirs théoriques et scientifiques issus de la formation universitaire initiale en enseignement seraient constamment *réinterprétés* et *transformés* au fil de

¹Le concept de compétence présente d'ailleurs, en lui-même, un problème de définition en raison d'un manque d'assises théoriques, ce qui rend ses utilisations parfois vagues ou contradictoires (Jonnaert et coll., 2004). Il est donc à noter que la place des savoirs formels ne fait pas l'unanimité parmi les multiples définitions de ce concept.

l'expérience et des situations pratiques (Markauskaite et Goodyear, 2014; Altet, 2008), les connaissances formelles seraient soumises à l'épreuve du terrain et retraduites pour combler des besoins concrets en situation d'enseignement ou de gestion de classe (Altet, 2004; Tardif, 1993), et les cours pratiques de la formation universitaire semblent nettement plus appréciés que les cours théoriques offerts dans la formation initiale (Tardif et coll., 2016), pour ne nommer que ces quelques constats. Plus encore, au fil du temps, les enseignants semblent davantage se fier à « leurs propres réinterprétations des contenus théoriques/scientifiques qu'à ces contenus réels »² (Kennedy, 1983, p.209), alors que les facteurs les plus influents dans la construction des connaissances nécessaires au travail enseignant seraient en effet l'expérience et l'intuition personnelles, et ce, « aux dépens des sources externes d'autorité ou d'évidences explicites » (Markauskaite et Goodyear, p.246). Mais quel regard portent directement les jeunes enseignants sur les savoirs théoriques issus, notamment, de leur parcours universitaire?

Dans une étude longitudinale menée par l'équipe de recherche de Tardif et coll. (2013-2018)³ dont l'auteure principale de ce texte fait partie, 40 jeunes enseignants volontaires en période d'insertion professionnelle ont été interrogés, dans le cadre d'entrevues semi-structurées, au regard de leur perception des savoirs acquis dans le cadre de leurs études au baccalauréat en enseignement. Il s'agit d'hommes et de femmes représentant presque tous les champs et niveaux d'enseignement au Québec (enseignement primaire à tous les cycles, enseignement secondaire à tous les cycles et dans toutes les matières, classes régulières, classes d'adaptation scolaire, spécialistes d'éducation physique et d'arts plastiques au primaire et au secondaire) et ayant entre 0 et 5 ans d'expérience dans le métier, à qui l'on a notamment demandé d'évaluer les grands domaines de la formation initiale en enseignement au Québec (1- la formation pratique et les stages, 2- les cours de didactique, 3- les cours de psychopédagogie, 4- les cours de fondements de l'éducation et 5- les cours disciplinaires). Le programme de recherche était construit de façon à obtenir l'heure juste quant à la perception des savoirs qu'ont les jeunes enseignants, sans toutefois orienter leurs réponses. Ainsi, la recherche n'établissait pas d'emblée une volonté d'analyser l'anti-intellectualisme chez les enseignants d'un point de vue arendtien. Or, les données émergent de cette recherche invitent directement à la discussion de ce sujet : en effet, la préférence marquée des jeunes enseignants pour le pratique et le concret ressort nettement des entrevues menées auprès d'eux. Le tableau suivant résume les grandes tendances des réponses offertes par les participants au regard de leur perception de la pertinence de chacun de ces domaines de formation :

Tableau 1. Perception de la pertinence des grands domaines de la formation initiale en enseignement au Québec

1. Formation pratique et stages	Dans une proportion de plus de 75%, les stages représentent le domaine de formation dans le cadre duquel les enseignants affirment avoir le plus appris (identifier des lacunes dans son enseignement, former son identité professionnelle, confirmer le choix de carrière, préparation au travail, application concrète des contenus vus en cours).
2. Cours de didactique	Les cours de didactique sont généralement appréciés lorsqu'ils offrent des explications quant à un concept concret et pertinent pour l'enseignement, mais plusieurs participants à l'étude affirment que les contenus vus dans le cadre de ce type de cours sont inadéquats par rapport à la réalité scolaire (par exemple : beaucoup d'heures passées sur des notions qui sont peu étudiées par les élèves en salle de classe et conformément au programme de formation de l'école québécoise).

² Ce phénomène peut être lié à la difficulté de résoudre, de façon définitive, la question de la nature de l'enseignement, à savoir s'il est un art ou une science : à ce propos, voir Crahay et Lafontaine, 1986.

³ Intitulée « *Les savoirs professionnels à la base du travail enseignant : une perspective sociale et interactionniste* », financée par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH - Canada) de 2013 à 2018 et dont le chercheur principal est Maurice Tardif (Université de Montréal).

3. Cours de psychopédagogie	Les cours de psychopédagogie sont généralement appréciés, mais plusieurs participants remettent en doute l'actualité et la véracité des théories et concepts étudiés ou le fait que les cours de gestion de classe ne les ont pas suffisamment préparés à la réalité pratique du terrain (élèves à besoins particuliers, intégration scolaire, etc.).
4. Cours de fondements de l'éducation	Les cours de fondements de l'éducation (histoire, philosophie, sociologie, politique) sont généralement appréciés en termes de culture générale personnelle pour l'enseignant, mais fortement critiqués en termes d'applicabilité concrète en salle de classe. Cette critique apparaît beaucoup plus fréquemment que la reconnaissance de l'importance du développement de la culture générale susmentionné.
5. Cours disciplinaires	Les enseignants interrogés semblent assez mitigés sur la pertinence des cours disciplinaires : plusieurs jugent que ce type de cours présente des contenus trop poussés pour ce qu'ils auront réellement à enseigner en salle de classe ou au gymnase.

Le type d'arguments évoqués par les participants interrogés au regard de la pertinence de chacun de ces domaines de formation est relativement analogue aux raisons données par les enseignants lorsqu'ils témoignent de leur perception générale de la formation universitaire en enseignement. De façon globale, les résultats indiquent qu'environ 40% des jeunes enseignants jugent positivement leur formation universitaire en termes de pertinence et d'acquisition de connaissances essentielles à l'exercice de leur métier, qu'environ 35% des participants entretiennent un rapport mitigé au regard de cette formation et qu'environ 25% des sujets interrogés posent un regard négatif sur leur parcours en formation des maîtres. Les raisons évoquées par le premier groupe d'enseignants (regard positif sur la formation) concernent principalement la pertinence des stages sur le terrain, l'aspect « découverte » de la formation qui permet de confirmer le choix de carrière et la nature concrète des cours pratiques; dans le cas du deuxième groupe d'enseignants (perspective mitigée sur la formation universitaire), les participants soulignent notamment la pertinence, mais aussi l'incomplétude du programme suivi (par exemple, l'insuffisance ou la rareté des cours de gestion de classe et d'évaluation des apprentissages), le fait que la formation paraît nécessaire, mais que le métier s'apprend surtout par l'expérience, le manque de préparation à certains aspects importants du travail enseignant (une connaissance accrue des difficultés d'apprentissage des élèves, la préparation de plans d'intervention) ou encore la non-applicabilité de certains apprentissages réalisés en cours de formation. Finalement, le troisième groupe (25% des répondants, qui entretiennent une perception négative de la formation initiale) est constitué de deux tendances opposées : ceux qui, d'une part, jugent la formation comme étant trop théorique, et ceux qui, inversement, estiment qu'elle ne l'est pas suffisamment. Le tableau suivant représente, un peu plus en détail, les fondements de la perception de ces trois groupes :

Tableau 2. Perception générale de la formation universitaire

Positive (40% des répondants)	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte du métier, • Appropriation de connaissances essentielles, • Importance accordée aux stages dans le baccalauréat, • Importance des cours pratiques dans le baccalauréat.
Mitigée (35%) des répondants)	<ul style="list-style-type: none"> • Aspects incomplets de la formation (qui seront possiblement comblés par l'expérience), • Inapplicabilité de certains savoirs acquis (par exemple : construire des SAÉ, ce qui semble irréaliste à faire quotidiennement en classe), • Pertinence des stages, mais non des cours théoriques de l'université (non-applicables ou lacunaires), • Lacunes des cours de gestion de classe et d'évaluation, • Seule pertinence des stages et des cours de didactique.

Négative (25% des répondants)	<ul style="list-style-type: none">• Formation trop théorique et pas assez pratique (8 enseignants sur 40),• Formation intellectuellement pauvre (2 enseignants sur 40).
-------------------------------	--

Qu'il s'agisse de commentaires positifs ou négatifs, le cœur des arguments proposés par les participants concerne donc largement le rapport théorie/pratique dans le cursus de cours en formation des maîtres. À ce titre, un peu plus de 75% des jeunes enseignants interviewés ont soit apprécié le programme du fait de la pertinence des cours pratiques et des stages, soit critiqué le programme dans la mesure où ce type de cours semblait trop peu nombreux, laissant ainsi moins de 1 jeune enseignant sur 4 jugeant que les savoirs théoriques et formels sont insuffisamment représentés dans le cursus. Comment pouvons-nous lier de façon plus directe ces proportions et résultats au concept d'anti-intellectualisme pragmatique discuté plus haut?

Nous avons précédemment présenté deux des principaux traits de l'anti-intellectualisme pragmatique tel que défini par Hofstadter : 1- un détachement par rapport à la chose intellectuelle et la spéculation, ainsi qu'aux contenus de savoirs qui n'ont pas d'application pratique directe, puis 2- une préséance de l'utilité sur la connaissance, dont les influences proviennent notamment de la philosophie éducative de Dewey. À ce titre, quelques-uns des témoignages récoltés par les enseignants à propos de leur perception générale du baccalauréat en enseignement semblent particulièrement représentatifs du concept élaboré par l'auteur :

Part. 10 : « Un gros travail où est-ce qu'il fallait qu'on fasse notre SAÉ de rêve, mais qui... on ne serait incapable de rendre cette SAÉ là et de l'appliquer dans une classe. À quoi ça sert? »

Part. 19 : « Au niveau de la matière pour le certificat, à part que la didactique, c'était zéro, au niveau de l'enseignement comme tel, c'est juste le stage qui permet de voir le contact avec des étudiants. À part de ça, bien, c'est juste au niveau de la fabulation théorique. »

Part. 34 : « Beaucoup trop théorique [...] et pas assez pratique. »

Part. 40 : « Ce que je veux dire, c'est que le bac en enseignement... n'est pas à la hauteur de mes attentes. [...]. Inadéquate. [...]. Pas très utile. »

Part. 41 : « Les travaux que j'ai eu à faire à l'université ne m'ont pas aidée en tant que tels dans le milieu [...]. Je trouve qu'elle est inadéquate. Je suis désolée. Je trouve qu'elle est inefficace et je trouve qu'elle est un peu inutile. »

On se demande ainsi à quoi *servent* certains des savoirs appris à l'université; on parle de *fabulation théorique*, du *manque* de pratique, de *l'inutilité* du baccalauréat lors de l'entrée concrète dans le milieu. 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? Quels facteurs pourraient bien être à l'origine de ce type de dévaluation théorique et culturelle?

Une première hypothèse, largement compréhensible, a trait aux conditions de travail des enseignants qui obligerait la *nécessité* d'un anti-intellectualisme pragmatique. Les problèmes quotidiens vécus en salle de classe (intégration scolaire d'enfants en difficulté, problèmes de gestion de classe en milieu difficile, problèmes d'apprentissage qui commandent des techniques et des méthodes particulières d'aide aux élèves, etc.) seraient, d'une certaine façon, trop importants et trop prenants pour que la formation initiale se permette de poser l'accent sur des savoirs théoriques, culturels ou formels aux dépens des savoirs pratiques, concrets, et utiles. Il faut d'ailleurs souligner que le travail des enseignants est un ensemble complexe nécessitant la lourde conciliation d'exigences parfois contradictoires (Tardif et Lessard, 2000), ce qui laisse peu de temps pour ce genre de considérations ou de réflexions dans la pratique. Poussés à travailler mécaniquement, sans contrôle sur les conditions d'enseignement (Filson, 1988), plusieurs enseignants choisissent même de se confiner à des routines ou quittent la profession (Guttman, 1987). À quoi peut-il bien *servir* à l'enseignant, dans ces circonstances, de connaître les facteurs sociopolitiques ayant permis l'émergence de la pédagogie au 17^e siècle, ou encore le concept de réminiscence dans la philosophie éducative de Platon, alors que l'urgence du quotidien commande plutôt la maîtrise de techniques ou méthodes lui permettant de maîtriser la crise d'un élève aux prises avec de graves troubles de comportements? Quelle est l'utilité d'un cours

théorique de sociologie de l'éducation portant sur le concept d'*habitus* chez Bourdieu, alors qu'un enseignant doit faire progresser les élèves dyslexiques intégrés dans son groupe? Si ces contraintes ajoutées au travail de l'enseignant peuvent légitimer aux yeux de certains leur réticence envers les savoirs théoriques, il n'en demeure pas moins que l'une des résultantes de ces pressions est ce que nous qualifions, depuis le début de cet argumentaire, d'anti-intellectualisme pragmatique : on ne cherche pas ici à savoir si cette posture est justifiable ou non, mais bien d'en discerner les contours et les assises.

Une seconde hypothèse concerne plutôt la structure même des programmes de formation de l'école québécoise et de formation universitaire initiale qui, en eux-mêmes, comportent une série de principes pédagogiques qui vont, selon certains (Mussi, 2012; Robichaud, Tardif et Morales Perlaza, 2015), à l'encontre d'une conception favorable des contenus théoriques et culturels permis par l'éducation. Suivant des impératifs économiques tels que l'insertion dans le marché du travail et le développement de compétences concrètement utiles, les programmes de formation des élèves comme ceux des futurs enseignants seraient ainsi traversés par une logique de l'action, du savoir-faire et des compétences qui marginalise l'idée de connaissances valables en elles-mêmes, par le simple fait d'exister en tant qu'objets de culture et d'éducation participant à « l'encyclopédie » humaine du monde; lui-même issu d'un système éducatif s'inscrivant dans le moule de l'école marchande et industrielle (Berthelot, 1994), on ne pourrait non plus s'attendre à ce que l'enseignant développe aisément et librement une rationalité hors de cette nouvelle norme. Un exemple clair de ce changement de paradigme est représenté dans l'étude de Robichaud (2015) qui, en dressant le portrait des transformations de contenus opérées dans le programme de formation à l'enseignement préscolaire et primaire de 1970 à 2014 à l'Université de Montréal, montre comment les objectifs de la formation universitaire en enseignement et la structure des programmes sont passés d'une nature relativement théorique et culturelle à des fondements pratiques et techniques : notons par exemple, à ce sujet, que le nombre de cours en fondements de l'éducation au sein de ce baccalauréat est passé d'une proportion de plus 43 % dans le programme complet de 1970 à moins de 1 % dans celui de 2014, et que le nombre de départements universitaires investis dans la formation des maîtres était, dans une perspective interdisciplinaire de collaboration entre toutes les facultés de l'université, de quinze en 1970, mais seulement de trois en 2014, tous issus de la Faculté des sciences de l'éducation.

Finalement, une troisième hypothèse, bien connue en philosophie de l'éducation, est celle proposée par Arendt dans *La crise de l'éducation* (1954/2012), soit l'effritement de l'autorité des traditions en éducation : dans la section suivante, nous réinterprétons cette perspective afin de mieux comprendre les fondements de l'anti-intellectualisme pragmatique en éducation. Mais plus encore, la pensée de Arendt nous permet possiblement de répondre à l'une des questions qui, à la lumière du phénomène d'anti-intellectualisme pragmatique présenté dans ce texte, s'impose comme le cœur du problème : ultimement, en quoi les savoirs théoriques, formels et culturels sont-ils vraiment importants en formation des maîtres? Si les enseignants ont besoin d'être formés à la pratique du métier, et d'obtenir des outils concrets pour la résolution de leurs problèmes quotidiens, la défense des contenus théoriques dans les programmes universitaires en éducation n'est-elle pas le signe d'un acharnement traditionaliste et intellectualiste, porté par les nostalgiques d'un temps plus « simple »?

La crise de l'éducation : les potentialités émancipatoires de l'autorité et de la tradition en formation des maîtres

Deux idées principales traversent *La crise de l'éducation*, écrit par Arendt en 1954 : la première suggère que, sous l'influence du mouvement américain de l'éducation progressiste porté par Dewey, l'acte d'enseignement est de plus en plus détaché du contenu et des connaissances dans une perspective essentiellement pédagogique. Ainsi, les idéologues de l'éducation progressistes auraient proposé un modèle d'enseignement *détaché du contenu lui-même* (et donc du passé et de la tradition), simplement axé vers la pédagogie aux dépens d'une réelle connaissance de la matière enseignée, et tracé la voie d'un pragmatisme éducatif au sein duquel il faut absolument avoir *fait* quelque chose pour prétendre le connaître, supprimant ainsi le savoir non-applicable traditionnellement constitutif de l'éducation (Arendt, 2012). On retrouve ici le désintérêt pour un savoir qui ne se traduit pas directement en action et qui ne répond pas à une logique de résolution de problème, soit de nécessité pragmatique et pratique. La valeur intellectuelle des savoirs théoriques est donc

évacuée pour permettre la mobilisation stricte de savoirs pertinents, ou utiles, à la situation présente. L'enseignement est alors limité pour Arendt aux impératifs du monde présent et se retrouve désincarné en offrant ce monde comme une évidence, à manipuler et à s'appropriier, sans s'intéresser aux bases sur lesquelles il repose. Ce constat d'Arendt est d'ailleurs toujours d'actualité si on considère les données apportées précédemment, qui tendent à montrer que les futurs enseignants ont un intérêt beaucoup plus marqué pour les aspects pratiques de leur formation alors que plusieurs rejettent les apports des savoirs formels conçus comme inapplicables dans le quotidien de leur pratique. Si cette première idée n'est pas sans lien avec la question qui nous préoccupe (quelle est la valeur du savoir non-applicable en éducation, alors que la majorité des enseignants souhaitent recevoir de leur formation universitaire des outils pratiques?), elle ne nous dit pas clairement en quoi les savoirs théoriques et formels revêtent une importance pour la formation des maîtres : certes, elle pose les fondements d'un nouvel *ethos* enseignant qui tend à remplacer les contenus par la façon de les transmettre, mais ne révèle pas en elle-même la force et la pertinence des savoirs formels.

C'est la seconde idée portée par Arendt dans ce texte qui nous renseigne davantage sur la question : pour la philosophe, les savoirs théoriques et les connaissances font partie d'un passé et d'une tradition auxquels les élèves *doivent être confrontés* afin de pouvoir contester l'autorité que ces contenus représentent, et se rebeller contre cette autorité symbolique afin de s'émanciper. Cette confrontation ouvre également la possibilité, pour l'élève, de s'appropriier la connaissance du monde passé afin de mieux pouvoir le dépasser et le transformer. Pour la théoricienne, ce mouvement dialectique de contrainte et de rébellion permet la nouveauté, le renouvellement souhaité d'un monde commun :

Notre espoir réside toujours dans l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle; mais c'est précisément parce que nous ne pouvons placer notre espoir qu'en lui que nous détruisons tout si nous essayons de canaliser cet élément nouveau pour que nous, les anciens, puissions décider de ce qu'il sera. 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.75)

Autrement dit, la nouveauté est impossible si elle ne naît d'un effort de confrontation; on ne peut qualifier de *nouveau* quelque chose qui ne s'oppose pas à l'*ancien*, qui ne s'appuie pas sur les fondements du passé et de la tradition pour reconstruire, transformer, renaître. Dans la même logique, l'émancipation et la rébellion ne peuvent se produire si le monde n'impose pas à l'enfant ses limites traditionnelles : il n'est donc pas question, ici, d'encourager une attitude réactionnaire ou passéiste au regard de la nouveauté amenée par l'enfant, mais au contraire de contribuer à cette transformation en lui transmettant les informations nécessaires. Dès lors, qu'en est-il si nous déplaçons cette idée du monde de l'enfance à celui des étudiants en formation des maîtres qui se destinent à enseigner? Comment pouvons-nous concevoir que le contact de ces futurs enseignants aux contenus théoriques et formels représente peut-être la matrice de leur émancipation?

En reprenant les fondements de l'idée arendtienne de rébellion en vue du renouvellement d'un monde commun, l'importance des connaissances non-applicables dans les formations initiales à l'enseignement paraît plus clair. Dans cette optique, une formation essentiellement techniciste (*comment* enseigner tel contenu, *comment* gérer tel comportement, *comment* appliquer telle méthode pédagogique, *comment* appliquer tels outils éducatifs), si elle peut sembler particulièrement pertinente pour la résolution de problèmes pratiques au quotidien (les difficultés d'apprentissage d'un élève, la gestion d'une crise en classe), néglige nécessairement la maîtrise de deux aspects du métier enseignant nous paraissant particulièrement incontournables : 1- offrir la possibilité aux étudiants de remettre en question, d'un point de vue scientifique et théorique, les techniques apprises et proposées à l'université, puis 2- permettre une conscience réflexive et critique sur l'état de la société et les manifestations éducatives de cet état en salle de classe, dans le but de contribuer à une transformation des conditions sociales de tous les acteurs de l'éducation. Ces deux dimensions commandent nécessairement, dans une logique arendtienne, l'étude de contenus théoriques et non-applicables tels qu'ils sont proposés dans le cadre de cours disciplinaires, didactiques,

psychopédagogiques ou en fondements de l'éducation (sociologie de l'éducation, histoire et philosophie de l'éducation, analyse des politiques éducatives, etc.) : par exemple, comment remettre en question une méthode d'enseignement donnée sans en comprendre les fondements théoriques et psychologiques, soit sans pouvoir contraster les postulats de cette méthode à l'aune des débats scientifiques l'opposant aux techniques issues d'autres courants psychologiques? Comment, en tant que collectif de travail et pour le bien des élèves, prendre action face aux conditions qui les affectent (élèves trop nombreux par classe, ressources humaines et matérielles déficientes) si les enseignants n'entrent pas, dès l'université, au contact de contenus formels leur permettant de comprendre les processus sociaux, économiques et politiques aux sources mêmes de ces conditions?

Ce sont ces connaissances qui introduisent de la nouveauté dans le monde, ici, éducatif. Ce sont elles qui, en permettant de ne pas s'attacher à des modèles d'enseignement dépassés ou encore à mieux comprendre les causes socioéconomiques qui affectent l'identité d'un élève, donnent à l'enseignant le pouvoir de remettre l'*ancien* en cause afin de renouveler le monde scolaire. Plus encore, suivant la pensée de Arendt, ce sont ces savoirs qui permettraient une réelle émancipation pour l'enseignant : la liberté de conscience permise par les connaissances théoriques représente un antidote contre la répétition, les réflexes techniques et mécaniques qui, loin de produire du nouveau, enferment l'enseignant dans la cage de l'ancienneté et de l'exécutant.

Conclusion

Ce texte a cherché à circonscrire un phénomène que l'on peut qualifier d'*anti-intellectualisme pragmatique* en enseignement, et ce, à l'aide d'une étude récente portant sur la perception de jeunes enseignants des contenus universitaires étudiés en formation initiale des maîtres (Tardif et coll., 2016) et de *La crise de l'éducation* de Arendt. À la lumière de cet exercice, il apparaît ainsi que si les jeunes enseignants ont nettement préféré les contenus à portée pratique aux connaissances théoriques et non-directement applicables étudiés dans le cadre de leur formation universitaire, il n'en demeure pas moins que l'étude des savoirs formels en sciences de l'éducation représenterait, suivant la pensée arendtienne, un type de réflexion qui permettrait davantage aux enseignants d'inscrire leurs pratiques dans des visées de renouvellement et de conscience critique que ne permettent pas les contenus techniques favorisant le *faire* et le *comment*. Mais l'anti-intellectualisme pragmatique qui semble s'ancrer chez les jeunes enseignants dès leur période de formation, si ce n'est préalablement, fait-il partie désormais d'un *ethos* profondément enraciné au sein même de l'identité professionnelle enseignante, s'appuyant lourdement sur la perspective de la pédagogie active ayant colonisé le monde des sciences de l'éducation au cours du siècle dernier en réponse aux impératifs du système économico-centriste dans lequel le système éducatif s'insère lui-même, ou prend-il plutôt ses sources dans une urgence et une nécessité de survivre au quotidien qui relèguent au second plan l'exercice intellectuel et la connaissance théorique? Cette question représente certes l'un des plus importants enjeux relatifs aux transformations historiques de l'identité enseignante et, par le fait même, devrait se trouver au cœur des réflexions portant sur l'avenir de l'éducation.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans P. Perrenoud et coll. (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 91-105). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Arendt, H. (2012). *L'Humaine Condition*, Paris, France : Gallimard.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Berthelot, J. (1994). *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*. Montréal, Québec : Centrale d'enseignement du Québec et Éditions Saint-Martin.
- Boutin, G. (2006). De la réforme de l'éducation au renouveau pédagogique : un parcours chaotique et inquiétant. *Argument*, 9(1).
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Chevrier, M. (dir.) (2010). *Par-delà l'école-machine : critiques humanistes et modernes de la réforme pédagogique au Québec*. Québec, Québec : Éditions Multimondes.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Clément, P., Dreux, G. Vergne, F. et Laval, C. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris, France : La Découverte.
- Crahay, M. et Lafontaine, D. (dir.) (1986). *L'Art ou la science de l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : Éditions Labor.
- Debouzy, M. (1965). L'anti-intellectualisme dans la vie américaine, *Annales. Économie, Sociétés, Civilisations*, 20(4), 760-768.
- Del Rey, A. (2013). *À l'école des compétences*. Paris, France : La Découverte.
- Filson, G. (1988). Ontario teachers' deprofessionalization and proletarianization. *Comparative Education Review*, 32(3), 298-317.
- Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (dir.) (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Gilles, G. (2002). *Main basse sur l'éducation*. Montréal, Québec : Nota Bene.
- Guttman, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, États-Unis : Princeton University Press.
- Hofstadter, R. (1965). *Anti-Intellectualism in American Life*, New York, États-Unis : Vintage Books.
- Horkheimer, M. et Adorno, T.W. (1947). *La dialectique de la raison*, Paris, France : Gallimard.
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence, une réflexion toujours inachevée. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1). Récupéré du site de la revue : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2932>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Kennedy, M. M. (1983). Working Knowledge, *Knowledge : Creation, Diffusion, Utilization*, 5(2), 193-211.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines – quels savoirs pour enseigner ?* Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Maida, C. A. (2011). Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twenty-First Century. *Policy Futures in Education*, 9(6), 759-768.
- Markauskaite, L. et Goodyear, P. (2014). Professional work and knowledge. Dans Billett, S. et coll. (dir.), *International Handbook of research in professional and practice-based learning* (p. 79-106), Dordrecht, Pays-Bas: Springer.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport du Québec. (2006). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Mussi, S. (2012). *Dans la classe. Essai sur l'enseignement à l'heure de la réforme*. Montréal, Québec : Liber.
- Olssen, M. Codd, J. et O'Neil, A. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. Londres, Royaume-Uni : Sage Publications.
- Perrenoud, P. (1999). L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant. Dans P. Perrenoud (dir.), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe* (p. 129-159). Paris, France : ESF.
- Perrenoud, P., Altet, M. et Lessard, C. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Paris, France : De Boeck Supérieur.

- Pickering, W. S. F. (2001). *Emile Durkheim: Critical Assessments of Leading Sociologists - Volume 2*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Reigeluth, C. et Keller, J. (2009). Understanding Instruction. Dans C. Reigeluth, et A. Carr-Chellman (dir.), *Instructional-Design Theories and Models, Volume III* (pp.27-39). New York, États-Unis : Routledge.
- Rigney, D. (1991), Three Kinds of Anti-Intellectualism: Rethinking Hofstadter. *Sociological Inquiry*, (61), 434-451.
- Robichaud, A. (2015). Une perspective habermassienne sur la diminution de l'apport des sciences sociales et humaines dans les formations à l'enseignement. Dans Robichaud, A., Tardif, M. et Morales Perlaza, A. (dir.), *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants* (p. 19-46). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Robichaud, A., Tardif, M. et Morales Perlaza, A. (2015). *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Russell, B. (1926). *Education and the Good Life*. New York, États-Unis : Boni & Liveright.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du 19^e au 21^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Paris, France : De Boeck.
- Tardif, M. et Desbiens, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et coll. (2016). *Les savoirs professionnels à la base du travail enseignant : une perspective sociale et interactionniste*, projet de recherche financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH – Programme Savoir), 2013-2018.
- Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, (19)1, 153-172.