

L'Enseignant: Intellectuel et Professionnel

M'HAMMED MELLOUKI
and
CLERMONT GAUTHIER
Université Laval

RÉSUMÉ: Si la tendance consiste de plus en plus à définir l'enseignant comme un professionnel, et la définition a le mérite de mieux dévoiler la nature de son savoir et de son travail, il n'en demeure pas moins que cette conception ne rend que partiellement compte de son appartenance et de sa responsabilité sociales, sans compter qu'elle occulte son rôle idéologique ou culturel.

S'inspirant des travaux sur les intellectuels, cet article définit l'enseignant comme un intellectuel, c'est-à-dire un médiateur à l'intersection des rapports sociaux, à la fois héritier, interprète, critique, producteur et reproducteur de culture et d'idéologie, celui dont le rôle scolaire est de mettre quotidiennement à la portée des jeunes les idées, les idéaux et les règles de conduite valorisés par la collectivité. Cette conception n'est pas en opposition avec les travaux qui voient en lui un professionnel de l'enseignement. Elle souligne cependant que la spécificité de son savoir et de son travail ne peut se comprendre sans la référence à l'appartenance de l'enseignant à la couche des intellectuels et sans le dévoilement des vicissitudes du rôle qui découlent d'un tel enracinement social.

ABSTRACT: Although trends increasingly consider the teacher as a professional, the above definition more clearly suggests his or her real level of knowledge and work. Nevertheless, this perception only partially reveals the teacher's participation in social initiatives, and obscures the part played in ideological or educational activities.

Drawing inspiration from scholars' analyses, this paper characterizes the teacher as an intellectual or mediator, at the crossroads of social interaction as an heir, an interpreter, a critic, a producer and a reproducer of education and ideology. As one whose part is to make the young understand the concepts, ideals, and the value of collective regulation. This concept does not interfere with the teacher's professional work, however, it

underlines the fact that we cannot understand the specialization of the teacher's knowledge and work without referring to the teacher as an intellectual, and without revealing the vicissitudes of his or her social heritage.

Le débat actuel et les réformes scolaires en cours sont portés par un mouvement de critique qui a pour toile de fond une sorte de soi-disant faillite du rôle de transmission culturelle de l'école. Une faillite causée à la fois par un vide qui a marqué le curriculum scolaire, le programme de formation du personnel enseignant et par le désintérêt de ce même personnel pour la dimension culturelle de sa mission. Ce verdict de la faillite culturelle de l'institution scolaire et des personnels qui y œuvrent est probablement l'une des conséquences du contexte, dans lequel sont engagés plusieurs pays, de globalisation et de libéralisation des échanges qui ouvrent inévitablement la voie à la mondialisation du commerce de marchandises, du savoir et des biens symboliques. Cette ouverture, un peu trop béante au goût de certains, oblige les communautés, surtout les petites et frileuses, à craindre pour leur identité, leur langue et leur patrimoine culturel, exposées qu'elles sont aux imposants canons de la culture, américaine, et aux symboles "formatés" des médias de masse. Les élèves et les enseignants, d'aucuns disent, n'ont plus d'yeux et d'oreilles que pour les clips et les mégas spectacles produits par l'industrie multinationale de la culture ou, dans le meilleurs des cas, pour la musique populaire locale qui, elle-même, tend à se mouler aux canons internationaux.

Si l'inquiétude est fondée et la menace qui pèse sur le patrimoine culturel compréhensible, le verdict de la faillite culturelle de l'école et la démission du personnel enseignant est pour le moins sommaire, sinon grossier et expéditif. *Et le but de ce texte est de soutenir que, n'en déplaisent aux discours alarmants, l'école est une institution culturelle au plein sens du terme et que les enseignants en sont les principaux acteurs.* La démonstration de cette assertion repose sur trois principaux arguments développés ci-dessous: a) la culture ne se réduit pas à une somme de connaissances que l'on doit posséder ou enseigner, b) les enseignants ont le mandat de veiller quotidiennement sur l'apprentissage culturel des jeunes qui leur sont confiés, c) qu'ils le veuillent ou non, les enseignants sont des intellectuels, c'est-à-dire un corps professionnel dont la mission est d'être les dépositaires, les interprètes et les critiques de la culture.

L'école, une Institution Foncièrement Culturelle

Qu'est-ce que la culture? Question aussi épineuse qu'inévitable pour quiconque voulant cerner la place réservée ou que l'on devrait aménager à la culture dans les programmes d'études. Sans entrer dans les dédales des nombreuses définitions données au concept, on peut du moins rappeler la distinction, bien connue, entre culture au sens anthropologique et culture au sens classique ou humaniste. Le but étant moins de définir le concept que de trouver une manière de parler de la place de la culture à l'école et des enseignants dont le mandat officiel fait d'eux des agents de transmission de la culture.

La première acception du concept de culture, qu'on peut appeler anthropologique, renvoie aux modes de pensée, d'être et de se comporter d'une collectivité, à sa manière de se représenter, d'interpréter le monde, à la perception qu'elle se fait de l'Autre et aux manières d'entrer en contact et de communiquer avec lui. Les individus baignent leur vie durant dans cette culture immédiate. Les programmes scolaires, l'organisation et le fonctionnement de l'école, la présence au sein de celle-ci d'adultes et de jeunes, d'hommes et de femmes, de personnes de communautés, de régions, d'expériences et de croyances différentes, tout cela contribue à la poursuite de l'apprentissage, commencé en famille et ailleurs, des manières de parler, de penser, de se comporter, de se vêtir, de se nourrir, d'être et de communiquer avec les autres, de comprendre le monde qui l'entoure. À travers ce processus quotidien, chaque personne, et de manière qu'on pourrait qualifier de naturelle ou spontanée, se forme au contact d'autrui et, évidemment, par l'accès à l'expérience humaine telle que la véhiculent les programmes d'études et les manuels scolaires.

La seconde acception, qu'on peut appeler classique ou humaniste, désigne l'ensemble des connaissances, relevant de domaines variés, qui contribuent à la formation du sens critique, du goût et de la faculté de juger de l'individu qui en fait l'acquisition. Lorsque l'on reproche aux programmes scolaires de ne pas faire assez de place à la culture ou de la dispenser au compte-gouttes, c'est généralement de cette culture seconde qu'il s'agit. L'école, disent les critiques, n'accorde pas assez d'importance au patrimoine culturel de l'humanité ou, lorsqu'elle le fait, elle réduit la culture aux arts, à la littérature et à l'histoire. La culture scientifique et technologique sont rarement prises en compte par les concepteurs des curriculums scolaires (Inchauspé, 1997, p. 104). L'idéal des programmes d'études conçus dans une «perspective culturelle» serait de permettre à l'individu d'avoir accès à la connaissance et à l'expérience humaines à

travers les œuvres marquantes de l'histoire de l'humanité – civilisations, arts, lettres, philosophies, sciences, techniques, et al. – auxquelles l'école doit donner accès et que les enseignants devraient faire apprécier par les jeunes générations.

Cette distinction entre culture première, ou anthropologique, et culture seconde, classique ou humaniste, peut paraître pur exercice académique, mécanique et vide de signification si l'on ne précise pas immédiatement que l'une et l'autre constituent sorte de registre, aux multiples entrées, qui fournit aux individus et aux collectivités des codes de lecture et de compréhension (langue, connaissances, expériences passées, etc.) de ce qu'ils sont dans leur interaction les uns avec les autres, de ce qui est l'Autre, semblable ou différent du Nous, de leur environnement naturel (monde), social, culturel, historique. En un mot, *la culture réside à la fois dans ce lien qui nous lie à soi, aux autres et au monde, et dans ce qui permet de construire ce même lien. C'est en ce sens que l'on peut définir la culture non seulement comme un rapport, mais en même temps comme la matière première, élaborée tout au long de l'histoire humaine, nécessaire à sa construction.* La culture fournit à la fois les matériaux, les outils (connaissances, systèmes de symboles, de gestes et de signes, dont le langage), les finalités et, parfois, les modèles (qu'est-ce qu'un bon citoyen, un savant, un médecin, un enseignant, un homme, une femme, un père ou une mère, etc.) ou les schémas de construction du rapport. Elle permet de cerner, d'élaborer ou de modifier son rapport à soi, aux autres, au monde. Enfin, du rapport à soi, à l'autre et au monde, la culture fournit des visions, sinon des versions, toujours construites, toujours à comprendre, à interpréter, à adapter, à accepter ou à rejeter. À titre d'exemple, l'image qu'avait la femme d'elle-même, des hommes et de la société dans la culture moyenâgeuse à dominance religieuse et autocratique, n'est pas la même que celle que s'en fait la femme d'aujourd'hui, élevée dans un système culturel libéral et démocratique où hommes et femmes sont, en principe, égaux. C'est dire que la représentation que se fait d'elle-même la femme d'aujourd'hui n'a pas émergé dans un vide ou été forgée de rien. *Cette représentation est à la fois un produit de la culture*, dans la mesure où celle-ci comporte un registre d'attitudes, de conceptions, de modèles, de lois et de chartes qui définissent ce à quoi une femme ou un homme doit s'attendre; *une construction personnelle*, dans la mesure où chaque femme, dans son contexte social et économique et selon son expérience dans la vie, se forge une idée d'elle-même, de ce qu'elle préfère, de la manière dont elle aime être considérée et traitée, etc.; et, enfin, *une production historique*

et sociale, dans la mesure où l'image de la femme d'aujourd'hui s'est construite, et n'en finit pas de se construire, *en rupture ou en continuité* avec l'image que la femme a connue à différentes époques de l'histoire ou qu'elle connaît dans d'autres sociétés contemporaines. Dans l'image que se font d'elles-mêmes certaines femmes d'aujourd'hui qui apprécient, par exemple, la galanterie, la courtoisie, la coquetterie, la finisse de l'esprit, il y a continuité avec les images traditionnelles qui dominent la littérature classique (Molière, *Les Précieuses ridicules*). Mais l'idée admise aujourd'hui dans les sociétés démocratiques d'une dignité et d'une liberté égales à celles de l'homme, d'une équité dans le travail, le salaire et l'exécution des travaux ménagers, d'un même droit à l'éducation et à l'épanouissement personnel n'est pas seulement en rupture avec l'image que véhiculent d'elles les œuvres littéraires, mais également avec la situation de leurs contemporaines vivant dans des sociétés machistes ou traditionnelles.

Qu'est-ce que la culture comme matière première nécessaire à la compréhension, à la construction ou à la modification de son rapport à soi, aux autres et au monde? C'est la culture comme héritage, patrimoine où sont consignées l'expérience et l'intelligence humaines. À titre d'exemples seulement, sans le langage, ce legs que les générations passent les unes aux autres, l'enfant n'a du monde que des sensations. Au fur et à mesure que se développe sa maîtrise du langage, que s'enrichit son vocabulaire, que s'acquièrent et se consolident les conventions linguistiques (grammaire, conjugaison, syntaxe), changent la perception qu'a l'enfant de lui-même et le rapport qu'il a aux autres et à son environnement. En outre, certaines personnes lisent un ouvrage et disent en sortir transformées par une telle lecture. D'autres connaissent une telle transformation à la suite d'un voyage, de la visite d'une exposition artistique, d'une expérience de vie commune avec une autre personne, du contact avec une religion. Dans tous ces cas, le changement résulte de la rencontre avec ce qui est déjà-là, la culture, constituée en l'occurrence de l'expérience d'autrui – le langage, les personnages d'un roman et leur histoire, par exemple – et de sa propre expérience de lecteur, de voyageur, de spectateur, de visiteur ou de conjoint porteur d'un projet de compréhension, d'une quête de sens, d'un désir de savoir, de voir, de faire savoir et de se faire voir. *Dans tous ces cas, la culture comme matière première (ou patrimoine) est ce qui est déjà-là. Et ce qui est déjà-là sert à forger le rapport à soi et à l'autre. De là le sentiment, après de semblables expériences, d'être différent ou de mieux savoir qui on est, de quelle manière on préfère être avec les autres*

et dans la vie en général, parler, s'habiller, se nourrir, travailler, vivre. Si, un peu partout dans le monde, les réformateurs insistent afin que le contenu culturel des programmes d'études des écoles primaires et secondaires et les programmes de formation des enseignants soient enrichis (Monférier, 1999; Inchauspé, 1997), pour beaucoup, nous l'avons noté plus haut, un tel enrichissement se réduit trop souvent à la hausse de la place faite dans les programmes scolaires aux disciplines à connotation culturelle, au sens traditionnel du terme: littérature, arts, l'histoire (Inchauspé, 1997, p. 24). Or, ni la culture ne se réduit, on vient de le voir, au patrimoine littéraire, artistique et historique, ni une perspective culturelle de l'enseignement ne se limite au seul ajout d'objets culturels aux programmes d'études (Gauthier, 2001; Simard, 2001). En ce qui a trait à ce dernier point, plusieurs travaux récents mettent de plus en plus en évidence les jalons de cette "perspective culturelle" de l'enseignement où l'accent est mis autant sur l'élargissement de la place faite aux productions culturelles, sur l'effort de mise en contexte et d'interprétation des œuvres culturelles, que sur leur impact sur l'élève, sur son rapport à autrui et au monde (Simard, 2001, 2000; Gauthier, 2001; Kambouchner, 2000). Ce qui compte dans cette perspective ce n'est donc pas tant l'étude d'un tel ou tel objet ou référent culturel en lui-même – le théâtre de Molière, la peinture des Maîtres flamands, la musique baroque, l'histoire de la Grèce, le mouvement Hip Hop ou la fête des mères, par exemple – que l'effort d'interprétation qui accompagne nécessairement une telle étude, le regard critique, l'esprit d'analyse et de synthèse, les compétences disciplinaires et générales qui se développent à travers le contact avec de tels référents culturels et de leur mise en contexte social et historique. C'est aux enseignants qu'incombe ce travail de choix et cet effort d'interprétation, de critique et de mise en contexte des référents culturels au profit de la formation intellectuelle et du développement de l'élève. En quelques mots, dans cette perspective culturelle de l'enseignement qui prend place avec la réforme des programmes d'études, les enseignants se trouvent, du même coup et de manière tout à fait nouvelle, confirmés dans leur rôle d'intellectuels, c'est-à-dire d'héritiers, d'interprètes et de critiques de la culture. D'une culture, rappelons-le, qui ne peut être réduite à une somme de connaissances que l'on peut augmenter à volonté, d'une culture, autrement dit, qui est à la fois connaissance et rapport construit, en construction, toujours inachevé, rapport à soi, à autrui, au monde.

L'enseignant, Intellectuel, Technicien, ou Professionnel?

Avant d'explorer, sur les deux plans social et scolaire, le sens de ce rôle d'intellectuels que jouent les enseignants et la manière dont ils s'en acquittent, il faudrait en finir avec cette autre idée qui fait d'eux des techniciens de l'enseignement. Une telle idée a sa part de popularité notamment chez les commentateurs les moins familiers avec la complexité du travail enseignant (Giroux, 1988, p. 121) et chez les critiques mal intentionnés (Mellouki, 1999; Mellouki & Gauthier, 1999). Cette question appelle celle du lien entre le statut professionnel de l'enseignant et son rôle foncièrement intellectuel. Certains travaux de Durkheim le suggèrent, on le verra un peu plus loin, la reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement n'est nullement en contradiction avec l'affirmation de la fonction d'intellectuels dont jouissent ou devraient jouir ceux et celles qui exercent ce métier.

L'enseignant, un Technicien?

L'enseignement est à tel point un métier paradoxal que celui qui l'exerce devrait maîtriser, tout à la fois, les qualités de stratège et de tacticien d'un général d'armée, de planificateur et de meneur d'un chef d'entreprise, l'habileté et la finesse du maître artisan, le doigté et l'imagination de l'artiste, les ruses du politicien, le professionnalisme de l'omnipraticien, l'impartialité du juge, l'ingéniosité du publiciste, les talents, la hardiesse et les artifices du comédien, le sens d'observation de l'ethnologue, l'érudition de "l'herméneute," le charme du séducteur, les tours de main du magicien, et tant et tant d'autres qualités dont la liste serait, à toutes fins pratiques, illimitée (Barlow, 1999, pp. 145-156). De telles qualités, on le voit, renvoient à la multiplicité des aspects du travail quotidien des enseignants. Chaque qualité du maître, chaque dimension de l'enseignement, en appelle son contraire. Et c'est justement là où se loge le caractère paradoxal du métier qui rend inopérante toute réduction au rôle de simples techniciens les enseignants, comme ont tendance à le faire ceux qui connaissent mal leur travail (Gagné, 1999; Larose, 1999).

Dans la pratique pédagogique, écrit Perrenoud illustrant la nature complexe et antinomique du travail enseignant, se jouent chaque jour des contradictions impossibles à dépasser une fois pour toute: m'oublier pour l'autre ou penser à moi? Privilégier les besoins de l'individu ou ceux de la société? Respecter l'identité de chacun ou la transformer? Avancer dans le programme ou répondre aux besoins des élèves? Fabriquer des hiérarchies ou pratiquer une évaluation

formative? Développer l'autonomie ou le conformisme? S'impliquer personnellement dans la relation ou rester aussi neutre que possible? Imposer pour être efficace ou négocier longuement pour obtenir l'adhésion? Sacrifier l'avenir ou le présent? Mettre l'accent sur les savoirs, les méthodes, l'instruction ou sur les valeurs, l'éducation, la socialisation? Valoriser la compétition ou la coopération? Donner à chacun l'impression qu'il est compétent ou pousser à la plus grande lucidité? Préférer la structuration de la pensée et de l'expression ou encourager la créativité et la communication? Mettre l'accent sur une pédagogie active ou une pédagogie de maîtrise? Respecter l'équité formelle ou offrir à chacun selon ses besoins? Aimer tous les élèves ou laisser parler ses sympathies et antipathies? (Perrenoud, 1993, p. 9)

Ce caractère paradoxal (Barlow, 1999), composite (Tardif & Lessard, 1999) et hautement complexe (Doyle, 1986; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, & Simard, 1997), socialement connoté et régulièrement controversé du métier d'enseigner, place ceux et celles qui l'exercent au carrefour des rapports sociaux: rapports aux matières enseignées, aux programmes, aux approches pédagogiques, aux manuels scolaires, à la classe et aux élèves individuellement, à la direction d'école, au ministère de l'Éducation, à la commission scolaire, aux parents, aux médias, au passé, au présent et à l'avenir, aux idéologies sociales, à la culture, etc. Un tel caractère paradoxal, composite et complexe impose inévitablement aux enseignants l'obligation de toujours être en situation et en état de réfléchir, de toujours être sur leur garde, d'analyser les situations, de décoder les intentions et de deviner le sens des comportements de leurs élèves tout en faisant face aux questions, difficultés ou problèmes que posent ces situations, intentions et comportements. Si les enseignants ont inévitablement recours à des techniques pour enseigner telle notion, planifier tel contenu, évaluer tel apprentissage ou gérer telle situation, la technique, elle, n'est jamais donnée telle du prêt-à-porter ou comme une formule magique que l'on peut appliquer dans sa classe pour que l'enseignement et l'apprentissage aillent comme sur des roulettes. Quelles qu'elles soient, les techniques ne sont en réalité que des moyens à l'aide desquels l'enseignant tente de mettre les connaissances disciplinaires et les connaissances générales à la portée des enfants. Ce faisant, il fait œuvre d'interprète, de traducteur et de diffuseur. C'est dans cette tâche de médiation que se révèle au grand jour le rôle d'intellectuel de l'enseignant, celui d'être le porteur d'une culture, certes, d'en être l'interprète et le critique, sans doute, mais également celui de producteur et de diffuseur de connaissances, de

techniques et de procédés pédagogiques, et celui d'agent de socialisation, d'interprète et de veilleur sur la consolidation des règles de conduite et des manières d'être valorisées dans la société et à l'école.

L'enseignant, un Professionnel?

Comme on le verra plus loin dans ce texte, peu importent l'analyse que l'on fait de son travail et la catégorie socioprofessionnelle dans laquelle on le classe, l'enseignant a toujours fait et fera œuvre d'intellectuel. Il est et demeurera le porteur, celui qui a charge de véhiculer, de soutenir et faire passer le savoir et la culture. C'est cela qui fait de lui, tous les travaux récents le suggèrent, un acteur qui occupe une incomparable position stratégique dans les rapports sociaux, position sur laquelle l'analyse de son statut professionnel ne renvoie, dans le meilleur des cas, qu'un faible écho. Si telle est la situation, c'est que la difficulté est de taille, et elle est essentiellement d'ordre idéologique. Alors que les travaux les plus intéressants sur les intellectuels sont d'inspiration matérialiste historique, dont les intuitions de Gramsci demeurent parmi les plus fécondes, ceux qui portent sur les professions et le professionnalisme remontent à Durkheim qui le premier tenta, notamment dans *De la division du travail social*, d'opposer à l'approche matérialiste historique, fondée sur la lutte des classes, une théorie basée sur la division du travail et la solidarité organique entre les travailleurs qu'une telle division devait engendrer.

Sans rentrer dans le détail de sa démonstration, on peut dire que Durkheim a essayé, à la suite d'Auguste Comte et tout en cherchant à réfuter les thèses marxistes, de formuler des lois générales de l'évolution des sociétés humaines. Pour Marx, par exemple, une telle évolution trouvait un ancrage dans la division de plus en plus poussée du travail qui conduit inévitablement à la cristallisation des intérêts de classe et à l'affrontement entre les deux principales formations du mode de production capitaliste, affrontement qui devait aboutir au triomphe du prolétariat et de ses alliés, dont certaines factions d'intellectuels, contre la bourgeoisie et ses alliés. Et c'est ainsi que la société devait trouver son équilibre. Or, aux yeux de Durkheim, cette division du travail social dont Marx fait le moteur du changement ne représente qu'un cas anémique où "la coopération est remplacée par le conflit et la concurrence" et où "les valeurs qu'acceptent ou les buts que se fixent les individus cessent d'être collectifs pour devenir de plus en plus individualisés" (Boudon, 1998). Et lorsque la division du travail est anémique cela signifie que "les individus n'obéissent pas à des règles qui leur sont imposées de

l'extérieur, par la société. Cela signifie aussi que les sociétés sont organisées de telle manière qu'elles n'ont pas le pouvoir d'imposer aux individus des règles permettant d'assurer l'harmonie sociale" (Boudon, 1998). Pourtant, selon Durkheim, seules les règles morales, du fait de leur ancrage dans la conscience collective, ont la force de mettre un frein aux passions et de poser des limites aux ambitions individuelles. Seules les règles morales peuvent réparer la "désorganisation sociale" et atténuer la "démoralisation individuelle" qui accompagnent la division anémique du travail social et nuisent à "l'harmonie sociale" (Durkheim, 1898/1987). Mais de telles règles font justement défaut dans les périodes de changement: industrialisation, urbanisation massive, faiblesse du sentiment religieux, dissolution de la famille, avec des conséquences telles l'augmentation du taux de suicide, la délinquance, la dissolution des liens de solidarité. Comment faire face à de tels phénomènes? La réponse de Durkheim est simple: en réglementant. Plus précisément en permettant aux individus ayant des occupations similaires de se donner une forme d'organisation associative dans laquelle ils se reconnaissent, et qui, en même temps qu'elle définit et donne sens à leur activité professionnelle, leur fournit un foyer identitaire, un lieu de solidarité. Durkheim appelle "solidarité organique" cette forme rationnelle d'organisation fonctionnelle caractéristique des sociétés modernes, par comparaison à la "solidarité mécanique" typique des sociétés traditionnelles et moins industrialisées. Plus l'organisation sociale se complexifie sous l'effet conjugué de l'industrialisation et de l'urbanisation, les métiers se spécialisent et les individus se différencient, moins les règles anciennes, fondées sur la ressemblance et la communauté des croyances plutôt que sur la différence et la rationalité, sont efficaces pour guider l'action des acteurs, et moins la société est en mesure de venir en aide à ces derniers. La solution à de tels dysfonctionnements réside, écrit Durkheim dans son introduction à la deuxième édition du *De la division du travail social*, dans la formation d'associations professionnelles, seules structures modernes susceptibles de fournir des repères aux conduites individuelles. Il écrit: "Pour que l'anomie prenne fin, il faut donc qu'il existe ou qu'il se forme un groupe où se puisse constituer le système de règles qui fait actuellement défaut." Car, poursuit-il,

Ni la société politique dans son ensemble, ni l'État ne peuvent évidemment s'acquitter de cette fonction; la vie économique, parce qu'elle est très spéciale et qu'elle se spécialise chaque jour davantage, échappe à leur compétence et à leur action. L'activité d'une profession ne peut être réglementée efficacement que par un

groupe assez proche de cette profession même pour en bien connaître le fonctionnement, pour en sentir tous les besoins et pouvoir suivre toutes leurs variations. Le seul qui réponde à ces conditions est celui que formeraient tous les agents d'une même industrie réunis et organisés en un même corps. C'est ce qu'on appelle la corporation ou le groupe professionnel. (Durkheim, *Préface à la seconde édition*, 1930, p. vi)

Commentant Durkheim, Julliard et Wincock écrivent à ce sujet: "la création de nouveaux corps intermédiaires, corporations syndicales et Parlement économique, viendraient [sic] renforcer la solidarité organique contre les risques de fractionnement du corps social, contre la lutte des classes" (Julliard & Wincock, 1996, pp. 411-412).

La tendance actuelle à définir l'enseignant comme un professionnel s'inscrit donc bien dans le prolongement des thèses durkheimiennes sur "l'état d'anomie juridique et morale" qui marque certains secteurs de la vie professionnelle, thèses reprises d'abord par les recherches nord-américaines et peu à peu ventilées dans le réseau international de chercheurs en sciences de l'éducation, avant de s'imposer telle une des plateformes des réformes scolaires en cours. Si l'intuition durkheimienne est juste, qu'elle prenne ou non forme de corporation, la reconnaissance officielle du caractère professionnel de la formation et du travail des enseignants pourrait faciliter l'affirmation de l'identité de ces derniers en tant que corps spécialisé, contribuer à stabiliser les règles de pratique, à donner une représentation plus positive de leur mission auprès du public, à dissiper un peu de cette ambivalence du regard que jettent sur eux l'État et la société de temps à autre, et, qui sait, à atténuer la défiance qui pèse sur eux chaque fois que la société s'interroge sur elle-même ou appréhende son avenir.

Mais si elle a le mérite d'attirer l'attention sur la spécificité de son savoir et la complexité de son travail, la tendance actuelle à définir l'enseignant comme un professionnel ne rend cependant pas compte, sinon de manière partielle, de sa responsabilité collective et de son rôle idéologique ou culturel, si important et controversé à la fois, dont on a essayé d'esquisser les grandes lignes dans le présent texte. Or, quel est ce rôle et quelle est cette responsabilité devant les grands problèmes suscités par la densité humaine et la diversité culturelle, par l'injustice, la pauvreté et l'inégalité des conditions? Aux yeux de Durkheim, et c'est là où réside l'actualité du sociologue, la tâche fondamentale des enseignants, tout autant que des intellectuels en général, est morale, c'est-à-dire sociale. Car, "par suite de leurs habitudes professionnelles" – analyser, critiquer, vérifier – ils acquièrent l'autonomie de la volonté

et la prudence du jugement qui les rendent moins facilement soumis "aux entraînements de la foule et au prestige de l'autorité" (Durkheim, 1898/1987). Ce rôle et cette responsabilité Durkheim ne les définit pas dans l'abstrait, mais il en traque les manifestations dans l'histoire de l'enseignement et de la pédagogie. Il en relève les traces chez Spencer et Herbart et, surtout, chez Comenius et Pestalozzi. À ses travaux historiques et critiques sur les doctrines de l'éducation et les courants pédagogiques, Durkheim combine des réflexions sur des questions de son temps, notamment celles sur la démocratie, l'individualisme et la fonction des intellectuels suscitées par l'affaire Dreyfus (Durkheim, 1905). "Préparer l'enfant à ses fonctions sociales" non en le faisant vivre "dans un monde de purs idéaux" (Durkheim, 1938), mais en le mettant en rapport avec des réalités, en l'initiant aux sciences et à l'analyse rationnelle des faits sociaux, en éduquant sa volonté et son goût, en permettant à son jugement critique de s'exercer. Telle est, *grosso modo*, la fonction que doit remplir l'instituteur auprès de la jeune génération républicaine de la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle. Discipline, abnégation, autonomie, telles sont, dans le langage de l'époque, les trois grandes qualités qu'il doit développer chez l'enfant en s'armant d'une culture "largement historique" et en s'adonnant à la réflexion critique, car, écrit Durkheim dans *Éducation et sociologie*, "qu'est-ce que la pédagogie, sinon la réflexion appliquée le plus méthodiquement possible aux choses de l'éducation en vue d'en régler le développement?" (Durkheim, 1973, p. 81).

En bref, chez Durkheim, s'il est pensé comme un moyen de lutter contre la désorganisation sociale du métier d'enseigner et la démoralisation de ceux et celles qui l'exercent, le groupement professionnel, ou plus largement, la reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement, demeure indissociable de la reconnaissance du rôle d'intellectuels qu'ils jouent au sein de l'école et de la société. La reconnaissance d'un tel rôle représente par ailleurs une sorte de garantie contre l'ésotérisme et l'enfermement, tant reprochés, du professionnalisme. Depuis l'époque durkheimienne, le langage a peut-être changé, mais les réalités fondamentales, celles auxquelles les jeunes sont confrontés et sur lesquelles ils doivent réfléchir, ne sont pas si différentes de celles d'il y a un siècle. Quant à l'enseignant, il demeure une sorte de lutteur, non tel l'omnipraticien derrière les portes de son cabinet feutré, mais sur le terrain, c'est-à-dire sur tous les fronts, à commencer par l'enseignement, et par tous les moyens à sa disposition, contre toutes les formes du travestissement de la dignité humaine: la

pauvreté, la ségrégation, l'analphabétisme et l'hégémonie de certaines cultures.

L'enseignant, un Intellectuel

L'enseignant, un Intellectuel: Fonction Sociale

Éducateur, être de culture et d'éloquence, transmetteur de connaissances, ouvrier de la pensée, technicien du savoir pratique, ingénieur de la pensée, agent d'inculcation idéologique et de conservation de l'ordre établi ou moteur du changement social, membre de la classe moyenne, de la petite bourgeoisie, d'une profession en mal de reconnaissance ou d'une élite difficile à situer dans l'espace social. Les métaphores ne manquent pas à propos de l'enseignant, de son savoir, de son rôle à l'école et de sa place dans la société. Ce qui manque réellement, c'est une approche qui ne définit pas l'enseignant seulement par ce qu'il sait, pense, dit ou fait en classe, à l'école et au sein de son association professionnelle, mais par tout cela et d'autres choses à la fois. En fait, une définition ne consiste pas vraiment dans l'addition jusqu'à l'épuisement d'attributs qu'on suppose propres à un agent ou un groupe d'agents. En plus d'être impossible à opérer, une telle définition ne nous avancera guère dans la détermination de ce qui est propre à l'enseignant, de ce qui le caractérise en tant qu'agent social et scolaire, de ce qui le différencie et le lie à d'autres agents de sa catégorie. Elle ne sera pas d'un grand secours ni dans l'analyse de ses multiples affiliations sociales, de ses allégeances politiques et idéologiques qui façonnent sa personnalité, ce qu'il sait, ce qu'il enseigne et la manière dont il enseigne, ni dans la compréhension, au sein de l'école, en tant qu'héritier, interprète et critique de la culture, en tant que producteur et diffuseur de connaissances et de techniques, en tant que porteur et propagateur de visions du monde, de soi et de l'autre. Pour ce faire, on peut, dans un premier temps se poser les questions: qu'est-ce qui distingue l'enseignant et qu'est-ce qui le rapproche d'autres agents sociaux et scolaires? Quelles sont sa fonction et sa place dans la société? Une fois élucidées ces questions, nous nous intéresserons, dans un deuxième temps, à la manière dont l'enseignant s'acquitte de son rôle d'intellectuel au sein de l'école.

Nous énoncerons en quelques propositions ce qui nous semble constituer une voie possible vers l'élaboration d'une approche de l'enseignant, de son savoir, de son rôle culturel, de ses places et fonctions dans la société. Partant d'une définition qui élargit la catégorie

d'intellectuels dans le sens suggéré par de nombreux travaux, tels ceux de Bon & Burnier (1971), Piotte (1987), Lipset (1959), Boudon (1998), Giroux (1988), Bodin (1997), cette approche conçoit les enseignants comme étant des agents de diffusion et de création culturelles, comme des intellectuels. Évidemment, le but ici n'est pas de cerner ce qui fait partie ou non de la catégorie d'intellectuels, mais d'explorer la fonction sociale des enseignants comme groupe particulier de cette catégorie et de donner une idée de la manière dont ils s'acquittent de leur rôle au sein de l'institution scolaire.

1. L'enseignant est un intellectuel. Par intellectuels, il faut entendre, écrit Lipset, "tous ceux qui créent, distribuent et mettent en œuvre la culture, cet univers de symboles comprenant l'art, la science et la religion" (cité par Bodin, 1964, p. 17). Cette définition qui inclut l'enseignant dans la catégorie des intellectuels permet, selon Giroux, d'éviter nombre d'écueils auxquels se heurte la plupart des travaux dans le domaine. Premièrement, elle offre des bases théoriques qui rendent possible l'étude du travail enseignant comme un travail intellectuel et d'éviter ainsi de le réduire à ses dimensions instrumentale et technique. Deuxièmement, elle permet de clarifier les conditions idéologiques et pratiques indispensables à l'exercice de l'enseignement comme travail intellectuel. Troisièmement, enfin, une telle définition fait voir, plus clairement que toute autre, comment l'enseignant contribue, à travers les approches pédagogiques qu'il adopte et utilise, à la production et à la légitimation d'intérêts politiques, économiques et sociaux de certains groupes sociaux au détriment d'autres (Giroux, 1988, p. 125).

Si l'enseignant fait partie de la catégorie des intellectuels, la position qu'il y occupe diffère selon la nature de la fonction qu'il remplit. Lipset distingue deux grandes fonctions intellectuelles: la fonction de création ou de production culturelle accomplie par un noyau de créateurs, "savants, artistes, philosophes, auteurs, quelques directeurs de journaux, quelques journalistes," et la fonction de distribution ou de diffusion culturelle assumée par "les exécutants des divers arts, la plupart des enseignants, la plupart des journalistes" (Bodin, 1964, p. 17). Évidemment, la distinction est rudimentaire, discutable et peut varier d'une société et d'une culture à l'autre. Elle a cependant le mérite, comme le fait remarquer à juste titre Louis Bodin (p. 17), de ne pas réduire la catégorie d'intellectuels – comme ce fut le cas dans la plupart des travaux français jusqu'aux années 1960 – à quelques individus dotés de qualités et de rayonnement exceptionnels dont le dernier exemple connu fut Jean-Paul Sartre (1905-1980). Il serait par ailleurs

relativement aisé de montrer que les enseignants ne sont pas tous seulement des diffuseurs de culture, de savoirs et d'idéologies. Certains d'entre eux contribuent, individuellement ou collectivement, dans leur laboratoire ou dans leur centre de recherche, au sein de leur organisation syndicale et professionnelle, dans les organismes de l'État ou au sein des corporations scolaires, à la production de savoirs scientifiques, à l'importation, à l'adaptation et à la propagation d'idéologies sociales et pédagogiques. Que l'on songe, dans le Québec de la première moitié des années 1970, au travail, effectué par les plus importantes organisations syndicales des mondes ouvrier et enseignant – la Confédération des syndicats nationaux (C.S.N.) et la Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.) – d'introduction de l'idéologie marxiste, de son adaptation au contexte québécois, de sa vulgarisation et de sa diffusion auprès des membres, à l'école et au sein de la société. Et que dire de ceux et celles, enseignants, professeurs d'université ou parents, qui participent, au cours de cette même période, comme représentants de leur groupe au sein des organismes consultatifs de l'État, à l'importation des idéologies rogérienne et béhavioriste qui vont, pour un temps du moins et dans des mesures encore peu connues, marquer les programmes et les manuels scolaires, les cours de formation d'enseignants et, jusqu'à un certain point, les pratiques pédagogiques? Que dire des enseignants œuvrant au sein du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires et collaborant à la traduction de certaines de ces idéologies en règlements et en régimes pédagogiques?

2. Sur le plan de la formation et de la compétence professionnelle, ce qui caractérise l'enseignant, ce qui le différencie des autres agents qui, comme lui, font œuvre de distribution culturelle, ce n'est pas vraiment la maîtrise d'une discipline d'enseignement, de l'histoire ou des mathématiques comme le chercheur et l'ingénieur, par exemple, bien que la maîtrise d'une telle discipline soit indispensable à l'exercice du métier. Ce qui lui est propre, c'est la possession de savoirs et de savoir-faire lui permettant d'assurer l'apprentissage de la discipline et la transmission qu'exige de lui le mandat officiel qui lui est confié, d'une conception particulière du monde (Mellouki, 1989; 1990). Ce que l'on peut, donc, appeler savoir enseignant proprement dit, c'est ce savoir pédagogique ou professionnel et la conception du monde qu'il porte en lui, peu importe pour le moment le lieu, l'institution et les conditions dans lesquels s'opèrent l'acquisition d'un tel savoir et l'intériorisation d'une telle vision ou conception du monde. En ce sens, le savoir enseignant peut être défini à la fois comme un ensemble institué de connaissances et de pratiques

relatives au métier d'enseigner – c'est-à-dire ayant pour objet l'instruction et l'éducation des individus – et comme un discours idéologique, et même, pour employer une expression d'Olivier Reboul (1982, pp. 15-54), comme le plus idéologique des discours.

Cette définition a d'importantes implications. Rappelons tout simplement que c'est parce qu'il porte sur l'éducation des jeunes générations, parce qu'il ne possède pas une autonomie suffisante par rapport aux disciplines fondamentales – biologie, psychologie, pédagogie, sociologie, philosophie, et al. – parce que le statut des institutions qui le dispensent est encore chancelant au sein des universités, et parce que, finalement, tous, parents, politiciens, éducateurs, administrateurs, et al., ont des idées sur l'instruction et sur l'éducation, que le savoir enseignant constitue un phénomène critique dont l'étude peut déceler les tensions sociales et les idéologies à travers lesquelles elles s'expriment. Ce sont des facteurs comme ceux-là conjugués, on le verra, à la position stratégique qu'il occupe dans sa catégorie et dans l'ensemble des rapports sociaux, qui font que l'enseignant est et restera toujours l'objet de débats, davantage que le romancier, le journaliste, le politicien, le réalisateur cinématographique ou tout autre intellectuel qui, comme lui, participe à la production et à la diffusion culturelle (Mellouki, 1991b; Mellouki & Lemieux, 1992).

3. Sur le plan de la fonction qu'il remplit au sein de l'école, fonction sur laquelle on reviendra plus loin, l'enseignant est celui, contrairement à beaucoup d'autres agents de sa catégorie, qui est directement et clairement mandaté par l'État et par la société pour assurer un rôle de diffusion, auprès des jeunes générations, de la culture au sens large du terme: les savoirs, les manières de penser et d'être, les idéologies. *Il est pour ainsi dire le seul à détenir le pouvoir symbolique et institutionnel de façonner les attitudes et les perceptions des jeunes et de modeler, à travers elles, le devenir de la collectivité.* C'est en raison de l'importance de ce travail, réel ou potentiel, de façonnement et de modelage, en raison surtout de la menace qu'il peut représenter pour les intérêts économiques, politiques ou idéologiques de certains groupes sociaux, que l'enseignant peut devenir objet de controverse, que l'interprétation du mandat qui lui est confié peut constituer un enjeu capital, que ses façons de voir, sa formation, ses pratiques, ses méthodes et ses relations avec les élèves peuvent être contestées. L'histoire récente du Québec fournit de nombreux exemples de débats et de luttes autour de la formation et du rôle des enseignants (Mellouki, 1991a).

4. Si son savoir, son mandat et sa fonction font constamment l'objet de conflit, c'est que, en tant qu'intellectuel, l'enseignant occupe une place stratégique dans les rapports sociaux. Aucun groupe, quels que soient la force économique et le pouvoir de coercition dont il dispose, ne peut étendre, pacifiquement du moins, sa vision du monde à l'ensemble de la société sans le travail des enseignants. Aucun groupe ne peut régner sur les esprits et sur les modes de vie sans s'allier les professeurs et les nombreux autres spécialistes du travail scolaire et du travail idéologique, du contrôle pédagogique et de la gestion du capital humain: les pédagogues, les administrateurs scolaires et les rédacteurs de programmes, de directives et de manuels scolaires, les inspecteurs d'écoles (anciennement au Québec), les conseillers pédagogiques, les conseillers d'orientation, les psychologues scolaires et tous les autres. D'où tiennent-ils cette position centrale dans les rapports sociaux et quelle est la nature de la place qu'ils y occupent?

Selon Gramsci, "tout groupe a sa propre couche d'intellectuels" (Macciocchi, 1974, p. 210). Tout groupe social émergeant dans le monde de la production économique "crée en même temps que lui, organiquement, une ou plusieurs couches d'intellectuels qui lui donnent son hégémonie et la conscience de sa propre fonction, non seulement dans le domaine économique, mais aussi dans le domaine politique et social" (Piotte, 1987, p. 20).

En tant qu'intellectuel, l'enseignant tient donc une position "entre-deux," et son rôle est celui de "traducteur de l'idée dans la chose de la vie," selon l'expression d'Henri Barbusse (Debray, 1980, p. 314). De tous les intellectuels, il est le seul à faire partie, selon Pascal Ory, de "la société, autrement plus nombreuse et, au total, plus stratégique et mieux placée, des médiateurs" (Ory, 1990, p. 24). Il est, écrit Maurice Nadeau, un médiateur, un vulgarisateur et un transmetteur "d'idées, de connaissances, de formes ... qui se tient à l'intersection de la réalité quotidienne et du domaine où s'élaborent les créations originales de l'esprit" (Debray, 1980, p. 310). Or, traduire, vulgariser et transmettre, c'est justement faire de la politique, note Régis Debray (p. 314) "l'intellectuel le plus apolitique fait un métier politique et le politique le plus fruste un métier d'intellectuel, car qu'est-ce que «faire de la politique» sinon «traduire l'idée dans la chose de la vie.»"

5. Si la reconnaissance sociale, tant et depuis si longtemps réclamée par les enseignants, ne s'est jamais concrétisée, du moins à leurs yeux, sans équivoque et de manière durable, c'est en partie grâce à leur difficulté de se situer socialement, c'est-à-dire en tant que groupe

professionnel dont les fonctions et le rôle sont à la fois distincts et étroitement liés aux fonctions et aux rôles que remplissent d'autres groupes au sein des appareils de production et de diffusion culturelles. En se définissant par leur rôle idéologique et politique, sans évidemment nier les autres dimensions de leur travail qui, pour ainsi dire, vont de soi, en offrant d'eux cette image risquée et contestée mais persistante, les enseignants disent ce qu'ils ont été, ce qu'ils sont et resteront: des médiateurs, au carrefour des rapports sociaux, des traducteurs qui mettent à la portée des jeunes générations, remballées dans le langage et dans les procédés pédagogiques du jour, les orientations et la vision du monde que mettent en scène les idéologies dominantes ou, cela leur arrive aussi à certains moments de leur histoire, celles que véhiculent les idéologies dominées ou émergentes. En projetant d'eux une telle image, les enseignants se situent comme intellectuels, fondateurs, gardiens, parfois contestataires, mandataires toujours de l'ordre (au sens le plus large: social, culturel, politique, etc.), se mouvant à son rythme, branlant lorsqu'il branle, changeant lorsqu'il change, le bousculant de l'intérieur lorsqu'il les bouscule. Et c'est cela qui fait leur force et leur faiblesse à la fois.

En se représentant comme faisant partie de la catégorie des intellectuels, miroir et reflet de la société, les enseignants se distinguent des autres agents qui remplissent une fonction similaire à la leur, mais, du même mouvement, s'unissent à un ensemble social plus grand, dont les fonctions, les rôles et le statut sont mieux définis et dont l'apport à la collectivité est plus reconnu et moins contesté. Lorsqu'ils qualifient, ou lorsque les autres qualifient, leur travail comme une mission à caractère apostolique, une vocation, un métier, une profession ou une spécialité, les enseignants ne font que renvoyer, en usant des métaphores du moment, à leur rôle de médiation, ou d'interface, qui constitue un trait permanent de leur identité professionnelle et de leur enracinement social (Mellouki & Melançon, 1995, pp. 272-273).

Même dans leur état plus qu'inachevé, ces propositions un peu éparées ouvrent la voie à une meilleure intelligence de la fonction enseignante, de la place qu'occupent ceux et celles qui l'exercent dans les rapports sociaux, des exigences de formation et des attentes politiques et idéologiques, en apparence contradictoires, qu'on entretient à leur égard (Rocher, 1973, pp. 163-167). Ainsi esquissée, cette approche permet de mieux saisir, dans leur globalité et dans leur épaisseur quotidienne, l'importance du rôle clé que joue l'enseignant dans le fonctionnement social, l'intérêt plus que capital qu'il représente pour

tous les groupes sociaux, les discours multiples que l'on tient sur lui, sur son savoir, sa pratique et, à travers le discours, on l'aura compris, la sollicitation qui lui est faite de se ranger, idéologiquement parlant, de choisir son clan. Malheur à lui s'il se trompe, s'il opte pour l'insoumission, pour la critique et l'opposition à la culture dominante comme ce fut le cas, pour ne rappeler que cet exemple proche de nous, dans le Québec de la première moitié des années 1970 où l'on assista à un duel entre le syndicat des enseignants, alors promoteur d'une pédagogie de conscientisation, et l'État provincial qui chargea ses grands canons pour le ramener à l'ordre.

Malheur à lui s'il ne fait pas montre de conformisme, s'il ne suit pas ou ne fait pas semblant de suivre le mouvement qu'on initie pour lui. Dans le Québec d'avant la Révolution tranquille, ou de ce qu'on appela ainsi, il devait se conformer au modèle que tailla pour lui, il y a longtemps et sous d'autres cieux, l'Église catholique. Après cet événement, on exige de lui d'être de tous les vents, d'être de toutes les modes, on lui demande d'enseigner le conformisme et de préparer les jeunes au changement.

Mais l'enseignant n'est plus, comme jadis, l'individu isolé et impuissant devant les pressions exercées sur lui. Il a son syndicat, son association professionnelle ou disciplinaire, son département, sa convention collective, ses représentants au sein des organismes consultatifs gouvernementaux, autant d'instances et de mécanismes de filtration des appels qui lui sont adressés. Si on exige de lui l'application des méthodes actives dans son enseignement ou une plus grande participation à la vie de l'école et aux activités parascolaires, il peut toujours rétorquer, statistiques et témoignages de collègues à l'appui, que les groupes-classes sont trop grands pour rendre praticables de telles méthodes, que cette situation est due à la diminution du personnel régulier résultant des coupures budgétaires, que, par ailleurs, il est déjà assez chargé comme ça pour commencer à s'amuser avec les élèves en dehors des heures de classe et que, de toute façon, même s'il le pouvait sa convention collective ne le lui permettrait pas et les collègues pourraient lui reprocher son zèle. Les exemples peuvent être multipliés. Ce qu'il faut retenir cependant, c'est que l'enseignant n'est ni complètement libre dans ses actions, ni totalement soumis à la demande des divers groupes qui s'adressent à lui. Ce qu'il faut garder à l'esprit, enfin, c'est qu'il peut, le moment venu – durant les périodes de négociation, d'élection, de consultation, et al. – tirer profit de la position stratégique qu'il occupe dans les rapports sociaux. Pour s'en convaincre,

il n'y a rien de mieux encore qu'une bonne lecture de l'histoire récente de l'éducation au Québec, une analyse du développement des relations entre l'État et les syndicats des enseignants, des revendications et des acquis de ces derniers, ainsi que des lois spéciales adoptées par l'État au cours des trente dernières années.

Les appels qu'on lui lance, les sollicitations qu'on lui soumet sous une forme ou sous une autre, les stratégies qu'on déploie pour gagner son adhésion active, les positions qu'il prend et les voies qu'il emprunte ne peuvent se comprendre que dans le cadre d'une approche qui place l'enseignant dans sa position charnière d'intellectuel dont la fonction et le travail quotidien demeurent indispensables à tout groupe cherchant à régner sur les esprits et sur les modes de vie en société.

L'enseignant, un Intellectuel: Fonction Scolaire et Culturelle

Le rôle du maître cultivé. L'enseignant détient de la société le mandat d'instruire et d'éduquer, autrement dit, de former des êtres cultivés. Il est porteur de culture (première et seconde), il est inscrit dans un rapport au monde, à lui-même et à autrui (ses élèves, ses pairs, la communauté), et son rôle consiste à amener les élèves à se distancier de la culture première afin d'accéder à une culture seconde désirée, choisie ou imposée.

Toutefois la culture comme objet et les rapports à la culture ne sont plus ce qu'ils étaient. Ils se sont graduellement modifiés au fil du temps au point que le rôle du maître s'en trouva transformé. Pendant longtemps, en effet, la tâche de l'enseignement a été conçue comme la transmission d'un héritage relativement stable et unifié de connaissances, de valeurs et de règles de conduites. Par l'intermédiaire de l'école, le milieu réussissait à façonner l'enfant conformément à une image qui correspondait à un idéal communément partagé. Ce modèle portait en lui une forte cohérence, et l'école en assurait la pérennité et l'efficacité de transmission par une forme de contrôle systémique sur les populations d'élèves qui lui étaient confiées. La nature de l'héritage que l'école devait transmettre n'était pas remise en cause et, même s'il pouvait y avoir un écart entre l'école (la culture seconde) et le milieu ambiant (culture première), l'idéal culturel proposé, enraciné dans une si longue tradition, ne pouvait qu'être valorisé par le plus grand nombre. Il y avait comme une sorte de symétrie de rapport entre la culture proposée à l'école et celle à laquelle aspiraient les membres de la société. Le maître était le miroir où se reflétaient la culture et les valeurs promues par le milieu ambiant. Titulaire officiel de la culture valorisée

par tous, il pouvait aisément utiliser son pouvoir et son prestige pour en imposer le contenu aux jeunes générations.

Au cours des années, ce monde s'est effondré. La culture première n'est plus aussi homogène qu'auparavant. Avec l'enseignement de masse et les transformations des sociétés, les populations scolaires se sont grandement modifiées et ne partagent plus le même héritage. La culture seconde s'est également transformée de fond en comble. Il n'existe plus un savoir unitaire qui permet d'appréhender le monde; les disciplines se sont multipliées et proposent autant de regards sur le réel. De plus, la quantité de savoirs a explosé de manière exponentielle. À l'intérieur même des disciplines, on assiste plus que jamais à un conflit des interprétations. L'heure de la fin des grands récits a sonné (Lyotard, 1985). La grande culture humaniste voit son hégémonie sérieusement remise en question, tout comme la vision consumériste de la culture, où tout se vaut et se dissout dans le milieu culturel, et n'en finit pas d'encaisser les critiques. Et 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. Bref, 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). Son rapport au monde, autrefois si stable, n'en finit pas de se modifier étant donné la prolifération et l'évanescence des savoirs et le conflit des interprétations de ce qui constitue la culture valable; de même, l'image que lui renvoient les élèves, les parents et la société est modifiée; enfin, son univers n'est pas nécessairement partagé par ceux à qui il enseigne, de sorte qu'il se trouve comme en porte-à-faux identitaire.

Si le maître ne peut plus désormais prendre appui sur une culture première relativement uniforme, ni sur une culture seconde unitaire, communément désirée et valorisée, il lui reste, toujours, son rôle de «passeur culturel,» pour emprunter les mots de Zakhartchouk (1999), tel le batelier qui rend possible la communication entre les rives d'un même fleuve, le compagnon de voyage qui aplanit les difficultés du trajet ou, pourquoi pas? le trafiquant qui, clandestinement fait traverser des frontières, pas toujours visibles ni stables dans l'enseignement: entre les générations, entre le passé, le présent et l'avenir, entre les savoirs (intégration des matières), entre les cultures, et al. Dans le voyage qu'il fait avec ses élèves, le maître est toujours confronté à ce questionnement

lancinant: que devrais-je leur enseigner? Comment devrais-je le leur enseigner? Comment les aider à comprendre ce que je leur enseigne? Quels sont, autrement dit, les obstacles individuels et de groupe qui peuvent nuire à mon enseignement et à la compréhension des élèves? En quoi ce que je leur enseigne est pertinent, utile et significatif pour eux aujourd'hui et demain, pour leur vie en société et pour l'activité professionnelle qu'ils exerceront demain? Qu'est-ce qui peut m'indiquer ce que sera la société et la structure professionnelle de demain? Qu'attendent-ils de moi? Comment se voient-ils et voient-ils l'école, la société, le passé, l'avenir? Et tant d'autres questions, pas toujours formulées dans les mêmes termes ni clairement posées, mais qui n'indiquent pas moins la perplexité, voire, dans certains cas, l'embarras qu'expriment les enseignants lorsqu'ils parlent de leur métier. Parler, voilà, en fait, la possibilité qui leur reste dans le cadre de leur mission. Parler en tant qu'héritiers, interprètes et critique de la culture, disait Fernand Dumont il y a 30 ans. Professer en tant que producteur et reproducteur de culture, hétérogène et changeante.

Cependant, la mission de l'enseignant esquissée par Dumont (1971) est loin d'être simple à réaliser aujourd'hui, et cela est sans doute dû en bonne partie au rapport ambigu que nous entretenons, comme société, avec nos origines, comme si, depuis plus de 30 ans, nous avons essayé de vivre un présent sans passé. Les orientations formulées à l'époque par Dumont pour faire face à ce nouveau contexte complexe et mouvant n'ont pas encore réussi à s'incarner véritablement dans les pratiques de l'école et dans la formation des maîtres. L'énoncé de la politique éducative publié par le ministère de l'Éducation du Québec en 1997 et, mieux encore, la politique de la formation des maîtres qui sera lancée au cours de l'année 2001, réaffirment et remettent à l'ordre du jour le projet d'une école culturelle et proposent, sans équivoque, de faire du maître un passeur culturel, c'est-à-dire un *héritier*, un *critique* et un *interprète* de la culture.

Le maître héritier. En tant qu'héritier, l'enseignant fait partie d'une culture qui le constitue, qui fait de lui un membre d'une collectivité qui a une histoire, une organisation sociale, un mode de gouvernement, une culture qui somme toute façonne son identité, la manière dont il se représente en tant qu'individu, membre d'une communauté, exerçant une activité déterminée, ayant des préférences politiques et des buts dans la vie. L'enseignant ne fait pas uniquement partie de la culture première héritée du milieu familial et social immédiat (langues, coutumes, modes de vie), mais aussi, par ses apprentissages et sa

formation (culture seconde), il se trouve, comme tout un chacun, dans un rapport de distance ou de proximité à la culture première. C'est que, nous l'avons évoqué plus haut, l'accès au patrimoine culturel de l'humanité, qui est une sorte de voyage dans les modes de vie et de pensée du passé, ou dans d'autres sociétés contemporaines, lui permet, tout comme à l'élève, de sortir, en quelque sorte, de sa culture immédiate (première), de l'examiner avec des yeux qui ont vu d'autres cultures, de mieux saisir ce qu'elle a de positif ou de négatif, d'en accepter certains aspects (démocratie, liberté, équité, égalité, par exemple) et d'en rejeter d'autres (dictature, assujettissement, sexisme, racisme, iniquité, par exemple). En d'autres mots, ce voyage dans le temps et dans l'espace, ce retour sur jadis et ailleurs, lui permettent de se rapprocher ou de s'éloigner de sa culture première, d'en saisir la genèse, la nature, l'évolution, les horizons qu'elle ouvre et les limites qu'elle impose aux hommes et aux femmes, aux jeunes et aux vieillards, aux riches et aux pauvres. Ainsi pourvu, le maître a pour rôle de rendre l'élève – l'apprenti d'aujourd'hui, le citoyen de demain – conscient de son héritage en le mettant en contact avec l'œuvre humaine passée et avec les cultures d'ailleurs, avec le développement que connaissent les lettres, les arts, l'histoire, les sciences et les technologies. Son rôle ne s'arrête pas là, car la culture ne se réduit ni à une somme de connaissances, ni à des objets qu'il faut connaître: peinture, architecture, modes de vie, etc. Les connaissances, les objets et les modes de vie ont été produits ou adoptés dans des contextes déterminés et afin de satisfaire des besoins déterminés. *C'est en aidant l'élève à replacer les connaissances, les objets culturels et les modes de vie dans leur contexte social et historique que le maître contribue à la formation culturelle de l'élève et à sa prise de conscience des points de jonction et de rupture qui jalonnent l'histoire humaine.* En remplissant ainsi son rôle d'intellectuel dans le monde d'aujourd'hui caractérisé par la cassure de multiples liens, l'enseignant contribue à la restauration des continuités brisées, au colmatage du tissu culturel déchiré, à l'établissement de passerelles entre son monde d'adulte et celui des élèves, créant du même coup une continuité entre les êtres humains d'époques, de croyances, d'origines, de sexes et d'âges différents, entre le présent et le passé, entre le savoir et le monde de plus en plus étrangers l'un à l'autre, entre des savoirs devenus trop cloisonnés (Simard, 1999). Ce maître-là, cet intellectuel qui forme les jeunes en vue de la société de demain, a le sens des genèses, sait replacer l'état de son univers social et culturel dans le long cheminement des sociétés humaines, peut faire des liens entre les divers savoirs qui

parlent du monde, comprend comment se construit une interprétation du monde, connaît les disciplines qu'il enseigne et a le souci de les situer dans leur contexte social et historique.

Le maître critique. Les cultures première et seconde sont le foyer d'idéologies, de préjugés, de stéréotypes, de clichés ou de choses qui, fautes d'être comprises, peuvent être jugées comme telles. *Aussi l'héritage peut-il devenir un poids mort que les vivants doivent traîner s'il n'est pas, en même temps, héritage de la capacité de l'apprécier, de le mettre en cause, de l'accepter ou de le refuser.* Tout héritage est inacceptable s'il n'est pas du même coup développement de la faculté critique. La critique c'est l'éveil et l'exercice d'une conscience engagée dans le monde, soucieuse de distinguer le bon grain de l'ivraie, de détecter les biais culturels (préjugés, stéréotypes, ethnocentrisme, etc.) et d'avoir un regard circonstancié sur les savoirs, les valeurs et les modes de vie et de pensée, les siens, ceux de ses semblables et des autres. Le développement de la faculté critique est le résultat d'un long apprentissage et d'une continuelle pratique de mise à distance par rapport à ses cultures première et seconde. Pour être critique, il faut au maître savoir ce dont il a hérité, maîtriser la capacité d'analyser et de comparer qui lui permet de débusquer, dans le clair-obscur de la culture, les *a priori*, les préjugés, les croyances et les idées admises sans examen rationnel. Il lui faut connaître les modes de construction du savoir, donner à celui-ci son poids relatif en tant qu'appréhension provisoire du monde, limitée, passagère et remplaçable mais non moins essentielle comme outil pour ressouder les discontinuités et se situer dans le monde. Il sait que jamais des données disparates et interchangeables n'ont fait une culture, que la formation intellectuelle n'est pas synonyme d'accumulation culturelle. Non seulement il sait tout cela et davantage, non seulement il a le désir et se donne le devoir de continuer sa quête du savoir, mais il a le souci constant d'entraîner ses élèves, autant par son enseignement qu'à travers ses actions quotidiennes avec eux, dans cet élan qui leur donne envie d'apprendre et d'exercer leur jugement. Ce maître-là est tel un guide de voyage qui jette un regard tantôt grave tantôt amusé sur le paysage qu'il connaît bien, fait partager aux voyageurs, ses élèves, son enthousiasme et sa soif de connaître. Mais jamais il ne leur impose ses façons de voir et de comprendre le paysage. Il leur offre des itinéraires qu'il a déjà explorés, mais jamais il ne leur révèle les surprises qui les attendent en bout de piste.

Le maître interprète. Il y a une méprise qu'il faudrait dissiper ici : être l'intellectuel de service au sein de l'école et jouer son rôle culturel

auprès des jeunes générations n'est pas, n'a jamais été et ne sera jamais un choix pour l'enseignant, mais une obligation qui fait partie de la nature même de la profession d'enseigner et d'éduquer. Ni les connaissances à enseigner, ni les règles de conduites, les modes de pensées et d'être aujourd'hui et jadis ne se donnent immédiatement à la compréhension, ni ne révèlent leur signification sans l'effort d'interprétation. Quotidiennement l'enseignant fait donc œuvre d'interprète: exposer le contenu d'une leçon de grammaire ou de physique, expliquer une équation mathématique et la manière de la mettre en application, commenter un texte de prose ou de poésie, choisir une approche, organiser sa classe et faire travailler les élèves d'une certaine manière, rappeler et faire respecter les règles de comportement en classe, et al. *Chaque discours, chaque geste, chaque mode de fonctionnement et d'être avec les élèves requiert décodage, lecture, compréhension, explication (de textes, de situations, d'intentions ou de sentiments d'autrui).* En d'autres mots, être l'héritier, le critique et l'interprète de la culture ne sont que les facettes du rôle de médiateur qui incombe à l'enseignant, rôle dont nous avons esquissé les contours plus haut. Disons tout simplement, pour conclure cette partie, que, comme activité interprétative, la pédagogie repose sur ce que les anciens herméneutes appelaient la *subtilitas* (Simard, 1999), c'est-à-dire moins sur une technique certaine que sur le tact, moins sur l'esprit de géométrie que sur l'esprit de finesse, moins sur la méthode rigide que sur la souplesse de la manière. En deux mots comme en cent, l'interprétation repose sur le jugement et la sensibilité, jugement et sensibilité qui, à leur tour, se développent au contact de la culture et par la pratique de la critique, de l'analyse et de l'interprétation. Et c'est à une telle pratique que les enseignants doivent être formés.

La Formation et le Mandat de l'Intellectuel

Si, comme on l'a évoqué plus haut, les enseignants n'ont pas le choix de ce qu'ils sont, c'est-à-dire d'être foncièrement des intellectuels dépositaires d'un héritage et de la responsabilité de le mettre à la portée des jeunes générations, cela ne veut pas dire pour autant que tous les enseignants se conçoivent et voient leur mission de cette manière. Au Québec, l'intellectuel n'a pas l'estime des enseignants, ni des parents d'ailleurs. Même si les chercheurs se sont très peu intéressés à la culture des enseignants, certains croient qu'un bon nombre de ces derniers considère que la culture est une affaire personnelle, que l'on ne peut obliger personne à se cultiver. Lorsqu'on interroge certains parmi eux

sur le sujet, on se rend compte que les enseignants lisent très peu et, quand ils le font, leur préférence va à des ouvrages de vulgarisation de la pédagogie et à des revues professionnelles comme *Vie pédagogique*. Aux yeux de certains enseignants, la culture apparaît comme un luxe, voire un surplus dont la possession n'est pas indispensable à l'exercice du métier d'enseigner, comme quelque chose que l'enseignant peut, s'il en a le désir, ajouter à son enseignement. Si la culture semble intéresser peu de tels enseignants, ce qui reste cependant à vérifier par des recherches sérieuses, c'est comment faire alors pour dispenser aux élèves un enseignement dans une perspective culturelle? Que faut-il faire afin que la culture devienne une préoccupation de tous, notamment des enseignants?

Quelles soient vraies ou fausses, de telles présomptions à l'endroit des enseignants ne changent rien à la nature de leur travail quotidien: qu'ils le veuillent ou non, et même s'ils se contentent de n'enseigner que leur discipline, les enseignants accomplissent ce faisant un travail d'intellectuels, c'est-à-dire de professionnels cultivés qui ont pour charge de veiller journallement sur la culture, d'y donner accès et d'exercer les jeunes à ouvrir l'esprit sur la diversité de modes de vie, de pensée et d'être. Les approches pédagogiques et les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage peuvent varier selon les enseignants, mais pas la nature et les finalités de leur œuvre: tous portent en eux et transmettent des connaissances et des visions du monde; tous veillent sur la bonne tenue de la classe, c'est-à-dire sur la conformité des comportements des élèves aux règles de conduite en la circonstance; tous essaient de se comporter en représentants, sinon en "notaires" de la culture (Zakhartchouk, 1999); tous tentent de traduire les idées dans des comportements; quotidiennement, ils conduisent les élèves à trouver quelque application pratique aux apprentissages théoriques ou à tirer quelque conclusion théorique à partir d'une démarche inductive. Quotidiennement, à travers ce qu'ils disent et font et dans leurs rapports avec les élèves, doivent-ils se montrer rigoureux, démocrates, équitables, justes, respectueux d'autrui et des différences, neutres et bienveillants. Chaque jour ils doivent montrer aux élèves ce que veut dire, dans les comportements coutumiers, la rigueur, la démocratie, l'équité, la tolérance, la neutralité d'esprit, et al. Chaque jour, donc, ils doivent traduire et aider les élèves à traduire l'idée dans la chose de la vie, à concrétiser le concept dans un comportement.

Si les enseignants font, à ne pas en douter, œuvre d'intellectuels, et si un certain nombre d'entre eux, difficile à déterminer, croit que la

culture constitue une sorte de supplément personnel et facultatif à l'enseignement, la question est de savoir comment on pourrait les préparer tous à bien remplir leur rôle, et persuader les sceptiques que l'accès à la culture est indissociable de tout enseignement, que tout enseignement, toute interaction est une page de culture?

Il ne s'agit pas ici de revenir sur les orientations, les contenus et la durée de la formation disciplinaire et pédagogique, qui font l'objet de débat depuis un certain temps, mais de *dégager brièvement les conditions susceptibles de contribuer à faire prendre conscience aux enseignants de la nature et des implications de leur rôle d'agents cultivés dont la responsabilité, à travers et par-delà les activités habituelles d'enseignement, est d'éveiller chez les jeunes l'intérêt pour les cultures et les civilisations et de développer chez eux la faculté critique qui leur permet d'être des «consommateurs» avertis de la culture.* Trois brèves remarques peuvent être dégagées à ce propos.

1. Préciser en quoi consiste le rôle culturel de l'école

L'ambiguïté qui entoure la mission culturelle de l'école est actuellement source d'embarras, voire de culpabilité, pour des enseignants qui ont, dans certains cas, l'impression de faillir à leur devoir. C'est que, à écouter les nouveaux croisés de la culture (Mellouki, 1999 ; Mellouki & Gauthier, 1999), on a parfois l'impression que les langues, les connaissances mathématiques, physiques, techniques ou littéraires, les savoirs et les savoir-faire artistiques ou techniques, que l'on apprend à l'école ne font pas partie de la culture, enfin, pas d'une certaine culture qui a déserté l'école et les programmes scolaires. Tout se passe comme si, pour ces croisés, l'âge d'or de la culture à l'école était révolu, que la culture qu'on y trouve aujourd'hui ne vaut pas celle d'hier. Toutefois, même si on ajoutait aux programmes d'autres objets culturels (œuvres classiques, histoire, civilisation, etc.), cela ne rendra pas nécessairement plus culturelles les pratiques des enseignants. Au contraire, si les enseignants n'étaient pas familiers avec de tels ajouts culturels, s'ils ne voyaient pas la finalité de leur insertion dans les programmes ou si les plages horaires ne prévoyaient pas de temps à leur consacrer, la culture serait un ingrédient mineur que l'on mélange aux autres ingrédients sans que cela ne modifie substantiellement la saveur du plat. Aux yeux des enseignants, l'enseignement représente encore la contribution la plus rigoureuse, longue et systématique à la formation culturelle des jeunes. S'il manquait à cet enseignement la manière culturelle de procéder qui donnerait de la saveur à l'œuvre, du plaisir à ceux qui

l'accomplissent ou qui en bénéficient, il faudrait se hâter de définir, avec les enseignants, l'esprit qui devrait les guider dans leurs pratiques. Cette entreprise de clarification de la mission culturelle de l'école devrait comprendre, outre les référents culturels (œuvres, époques, situations, civilisations, religions, etc.) et l'esprit qui doit guider l'enseignement, le rôle qui incombe aux élèves et aux parents. En un sens, l'école devient l'élément clé autour duquel se tissent une communauté d'intérêts, de goûts, d'enracinement social, historique et culturel dont les enseignants sont la mémoire et le catalyseur. *Acclimater les jeunes à l'œuvre culturelle humaine, les conscientiser aux dimensions cachées de la culture (préjugés, stéréotypes, identités nationales, tribales, religieuses, sexuelles) et aux phénomènes d'inclusion et d'exclusion qu'ils entraînent, en suscitant leur intérêt pour le contexte historique des productions culturelles, et en les aidant à développer leur sens critique et une responsabilité en tant qu'être culturels, voilà quelques orientations qui pourraient être au cœur de la mission de l'école.* Il ne faut cependant pas leurrer les enseignants : l'école ne peut, à elle seule, relever le défi qu'on lui lance avec la nouvelle réforme des programmes et combler des écarts de culture qui sont dus aux conditions sociales et économiques d'existence (Kambouchner, 2000). Rendre le livre accessible aux couches les plus démunies des parents, faciliter l'accès aux institutions culturelles (musées, théâtres, salles de concert, expositions technologiques et scientifiques, séjours linguistiques, etc.), doter les écoles de budget suffisant pour couvrir les frais qu'occasionnent les sorties culturelles aux familles à faible revenu, permettre aux élèves de participer gratuitement aux activités culturelles organisées à l'école même, telles sont quelques-unes des mesures qui pourraient concourir à la réalisation de la mission culturelle de l'école.

2. Définir la "perspective culturelle de l'enseignement"

Pour avoir quelque chance d'être utile aux enseignants, la clarification de la mission culturelle de l'école doit être assortie d'une définition aussi précise que possible de la manière dont elle serait traduite dans les programmes scolaires et dans les pratiques des enseignants. Il s'agit encore une fois de ne pas tout faire reposer sur les épaules des enseignants. Il est vrai qu'un certain nombre d'entre eux se débrouille plutôt bien, même en cette phase où la réforme est encore à ses débuts, comme en témoignent les nombreux compte rendus du numéro spécial que la revue *Vie pédagogique* (mars 2001) a consacré au thème "Enseigner et apprendre selon une perspective culturelle." Toutefois, si la culture devait être un des éléments d'édification d'une identité

collective, il est alors nécessaire de définir ce que seront, non pas le contenu culturel précis que l'on doit intégrer aux programmes, mais les orientations ou les principes qui devraient guider les choix culturels des enseignants, chacun dans son domaine et tous en collaboration les uns avec les autres. De quelle manière l'enseignement des mathématiques ou des sciences physiques contribue-t-il à la formation culturelle des élèves? Qu'ont les mathématiques ou les sciences physiques de commun avec les autres disciplines et de spécifique, qui est de nature à concourir au développement de l'intelligence, du jugement, de l'esprit critique, de la sensibilité et du goût? Quels sont les référents culturels que l'on devrait retrouver dans les programmes de toutes les écoles du Québec, quels que soient leur statut et le milieu économique, social et géographique où elles sont situées? De quelle manière sera réglée la question de l'évaluation des contenus et des pratiques culturelles? Quelles sont les approches pédagogiques susceptibles de favoriser l'épanouissement culturel en milieu scolaire? Si la culture est également exercice du jugement, de l'esprit critique et du goût, quelles sont les occasions qui seront données, de manière à la fois structurée (dans les programmes et l'emploi du temps) et libres (en dehors des heures d'enseignement), aux enseignants et aux élèves afin d'effectuer un tel exercice?

Ce qui revient à dire que ni la définition de la mission culturelle de l'école, ni la détermination de l'approche culturelle dans laquelle s'inscrivent les programmes ne relèvent uniquement de la responsabilité du personnel enseignant. Car, ce qui est en jeu, on le devine, ce ne sont pas tant les contenus et les pratiques de l'enseignement que le résultat final que produit l'école: le type d'homme et de femme qui sortent chaque année de ses entrailles. Ont-ils été socialisés de manière à s'intégrer à leur collectivité? Possèdent-ils les connaissances, les savoirs et les savoir-faire utiles à leur insertion dans la structure professionnelles? Sont-ils conscients de l'importance du rôle de citoyen qu'ils ont à jouer au sein de la société civile? Sont-ils autonomes dans leur démarche, assez solidaires avec les leurs? Si, autrement dit, la nature de la formation culturelle concerne tout un chacun au sein de la société, il est logique que la définition de la mission et de la perspective culturelles des programmes scolaires ne soient pas confectionnées à la hâte, ni confiées à quelques fonctionnaires ou à quelques enseignants.

3. L'enseignant, un intellectuel: la spécificité du mandat

Nous avons plusieurs fois fait allusion au mandat confié aux enseignants en tant qu'intellectuels. Quelle est la nature d'un tel mandat et en quoi

réside la spécificité du travail intellectuel des enseignants comparativement à d'autres groupes d'intellectuels?

Dans *Licence et mandat*, Everett Hughes distingue deux moments importants dans le cheminement vers la reconnaissance d'un métier ou d'une profession. Il y a, en premier lieu, celui de l'obtention, par un groupe de personnes, de la:

Licence exclusive d'exercer certaines activités en échange d'argent, de biens ou de services. Cette reconnaissance peut être explicite et certifiée par des lettres patentes, comme cela se faisait à l'époque du corporatisme, ou par l'octroi, par l'autorité compétente, d'un permis, d'un brevet ou d'une autorisation d'exercer lesdites activités. Il s'agit en fait de l'autorisation légale de pratique qui constitue un pas décisif dans l'établissement du métier ou de la profession. En deuxième lieu, si les individus qui disposent de la licence ont, écrit Hughes, «le sens de la solidarité et de leur propre position, [ils] revendiqueront un *mandat* pour définir les comportements que devraient adopter les autres personnes à l'égard de tout ce qui touche à leur travail.» (Hughes, 1996, p. 99)

Le mandat élargit en quelque sorte le pouvoir symbolique du groupe. Car non seulement les membres munis d'une licence peuvent-ils exercer individuellement le métier, mais, dotés d'un mandat, "ils prétendent indiquer à la société ce qui, dans tel domaine de l'existence, est bon et juste pour l'individu et pour la société" (Hughes, 1996, p. 100). Par exemple, les médecins ne se bornent pas à définir les termes de la pratique médicale, comme le stipule la licence dont ils disposent individuellement, mais s'évertuent également à déterminer pour tous la nature même de la santé et de la maladie.

La distinction fort intéressante entre licence et mandat, si elle permet d'examiner l'état d'évolution d'un métier ou d'une profession, demeure cependant insuffisante pour la compréhension du développement de certaines professions comme l'enseignement où licence et mandat se confondent. Dans le cas des enseignants, par exemple, pour simplifier, on peut raisonner comme suit : les parents délèguent à l'État le droit d'éduquer leurs enfants. L'État met sur pieds des institutions spécialisées dans l'éducation de la jeunesse. Au sein de telles institutions, il place un corps de spécialistes, les enseignants, et leur octroie l'autorisation d'éduquer, c'est-à-dire d'instruire, de socialiser et de qualifier les enfants qui les fréquentent (MÉQ, 1997, p. 9). Les enseignants sont formés dans des établissements universitaires. À l'issue de leur formation, ils obtiennent un diplôme qui sanctionne les études et l'autorisation légale d'enseigner. Or, dans le cas particulier de

l'enseignement, la licence est accompagnée de l'obligation morale, intellectuelle et sociale de se comporter comme des professionnels, en d'autres mots comme s'ils avaient le mandat, c'est-à-dire des spécialistes dans leur domaine qui sont habilités à dire à la société et aux individus ce qui est bon et juste pour eux en matière d'éducation. Hughes appelle «mandat par défaut» ce genre de reconnaissance implicite du mandat, c'est-à-dire *l'obligation morale et intellectuelle de se penser comme groupe professionnel et de penser l'éducation du citoyen*.

Même s'il n'est pas sanctionné par une décision légale, le mandat confié aux enseignants n'est pas moins réel et sa reconnaissance n'est pas qu'implicite. Revendiqué depuis le milieu du XIX^e siècle, le mandat fut d'abord octroyé aux enseignants sous forme de droit d'association professionnelle la première fois en 1945. Même si elle devait composer avec l'emprise qu'avait l'Église sur l'éducation, la Corporation des instituteurs et des institutrices catholiques du Québec représentait alors l'instance qui permettait aux enseignants de penser leur profession et de collaborer à l'effort collectif, qui caractérisa ces années, de réflexion sur l'éducation, ses finalités, ses approches, ses contenus. En tant qu'intellectuel collectif, les enseignants ont produit quantité de documents où ils ont défendu devant des commissions royales d'enquête ou des comités d'étude leur point de vue sur le système éducatif, sur la profession enseignante et sur l'importance que la société et les individus devaient accorder à l'éducation. Au cours des années 1960, les enseignants ont participé à la plupart des comités de consultation que le nouveau ministère de l'Éducation avait érigés pour le soutenir dans la mise en marche de la réforme scolaire. Par le biais de leurs représentants, les enseignants ont ainsi collaboré à la définition de la première politique de formation du personnel enseignant, à la détermination des modalités du transfert des programmes de formation à l'université. D'autres ont participé à l'élaboration des curriculums et à la rédaction des manuels scolaires. Au cours des années 1980-1990, la contribution des enseignants à la réflexion collective sur les problèmes d'éducation va s'intensifiant: ils sont ainsi des acteurs qui participent activement aux travaux de la *Commission des états généraux sur l'éducation* (1986 et 1996) et aux différents instances consultatives qui apportent leur concours à la conception et à la mise en vigueur de la réforme des programmes des écoles primaires et secondaires.

Si les enseignants disposent, *de facto*, d'un mandat qui leur permet de jouer, collectivement et individuellement, leur rôle d'intellectuels, quelle est la spécificité de leur mandat comparativement à d'autres

intellectuels? *Ce qui caractérise le travail de l'enseignant comparativement à celui de tout autre intellectuel, c'est qu'il a pour objet la production et la reproduction du capital humain formé des talents et des compétences des générations confiées à l'école.* De tous les intellectuels, l'enseignant est le seul à avoir accès directement à l'enfant, à intervenir immédiatement sur lui dans le but d'infléchir son intelligence et sa personnalité vers un idéal éducatif et social donné. Il est le seul à détenir le droit de systématiquement transformer des êtres intellectuellement et psychologiquement vulnérables, alors que le journaliste, le philosophe, le militant, l'artiste, le romancier ou le politicien interviennent généralement de manière indirecte auprès d'adultes déjà formés et possédant les moyens intellectuels et psychologiques qui leur permettent de se défendre, d'analyser, de critiquer, de choisir, d'accepter ou de rejeter l'opinion d'autrui. Contrairement à ces derniers qui interviennent le plus souvent sur une base volontaire, de manière plus ou moins sporadique et sans l'obligation de résultats, l'enseignant œuvre quotidiennement dans la culture et, par des stratégies planifiées et des actions méthodiques, *il doit rendre meilleurs les enfants qui sont sous sa responsabilité: plus "connaissants," mieux dans leur peau et avec autrui, dotés de connaissances et de qualités nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle et à l'insertion dans la société.* Il doit donc œuvrer, dit la loi de l'Instruction publique, sur toutes les dimensions de la personnalité de l'enfant dans le but de faire de celui-ci un être instruit, socialisé et qualifié pour la vie en société et le travail. L'enseignant doit:

Contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié; collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre; prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne; prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée; prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle; respecter le projet éducatif de l'école. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998, cité par Tardif et Lessard, 1999, p. 219)

Conclusion

La "nouvelle" orientation culturelle de l'école a remis à l'ordre du jour le rôle d'intellectuel que joue l'enseignant, à l'école et aux yeux de la société, comme médiateur, héritier, critique et interprète de la culture.

Cette définition du rôle de l'enseignant peut sembler inadéquate aux yeux de certains. Inadéquate parce que les enseignants des écoles primaires et secondaires n'auraient ni la formation, ni l'envergure et le rayonnement que l'on reconnaît volontiers à des individus tels un Albert Camus, un Jean-Paul Sartre, un Raymond Aron, un Michel Foucault ou un Günter Grass, porteurs de lumière, pourfendeurs de tyrans ou militants sur tous les fronts pour le mieux être de leurs semblables. Cette objection ne résiste pas à l'analyse. À supposer que de tels intellectuels aient quelque impact sur le devenir de l'humanité, il n'en demeure pas moins difficile à en cerner l'ampleur et le sens positif ou négatif (Lévy, 1991). Cette incertitude entourant le degré et la nature de l'influence de l'intellectuel classique n'a aucune commune mesure avec l'ascendance que les enseignants exercent sur les générations montantes, une ascendance que Durkheim juge similaire à celle que détient le psychanalyste sur le patient hypnotisé. Durkheim écrit à ce propos:

Bien loin que nous devions nous décourager de notre impuissance, nous avons plutôt lieu d'être effrayés par l'étendue de notre pouvoir. Si maîtres et parents sentaient, d'une manière plus constante, que rien ne peut se passer devant l'enfant qui ne laisse en lui quelque trace, que la tournure de son esprit et de son caractère dépend de ces milliers de petites actions insensibles qui se produisent à chaque instant et auxquelles nous ne faisons pas attention à cause de leur insignifiance apparente, comme ils surveilleraient davantage leur langage et leur conduite. (Durkheim, 1973, p. 65)

Un tel ascendant, l'enseignant le doit au mandat, même si celui-ci est loin d'être clair, que lui confie la société, à l'autorité morale que lui procurent son savoir, son expérience, sa position hiérarchique, et la nature de son travail. Que demande-t-on à l'enseignant sinon d'inventer, d'élaborer, de mettre à la portée de son public et de transmettre des connaissances et des idéologies mettant en scène des visions du monde? N'est-ce pas là la tâche fondamentale que remplissent, de tous les temps, les différents couches d'intellectuels et les enseignants davantage que les autres?

BIBLIOGRAPHIE

- Barlow, M. (1999). *Le métier d'enseigner: Essai de définition*. Paris: Anthropos.
- Bodin, L. (1997). *Les intellectuels existent-ils?* Paris: Bayard.
- Bodin, L. (1964). *Les intellectuels*. Paris: PUF, coll. Que sais-je? no 1001.

- Bon, M. & Burnier, M-A. (1971). *Les nouveaux intellectuels*. Paris: Cujas et Seuil.
- Boudon, B. (1998). Anomie. *Encyclopaedia universalis* (version électronique).
- Debray, R. (1980). *Le scribe: Genèse du politique*. Paris: Grasset.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans Merlin, C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association* (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Dumont, F. (1971, Avril). Le rôle du maître: Aujourd'hui et demain. *Action Pédagogique*, 17, 49-61.
- Durkheim, É. (1905). L'élite intellectuelle et la démocratie. *Revue Bleue*. 2 juillet.
- Durkheim, É. (1930). *De la division du travail social*. Paris: PUF.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.
- Durkheim, É. (1973). *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.
- Durkheim, É. (1987). *La science sociale et l'action* (Repris dans L'individualisme et les intellectuels. *Revue Bleue* – Original work published 1898). Paris: PUF.
- Gagné, G. (1999). *Main basse sur l'éducation*, Montréal: Éditions Nota bene.
- Gauthier, C. (2001) Former des pédagogues cultivés. *Vie Pédagogique*, 118, 23-25.
- Gauthier, C., Desbiens, J-F., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Hughes, E.C. (1996). La licence et le mandat. Dans E.C. Hughes, *Le regard sociologique* (Texte rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie pp. 99-121). Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Inchauspé, P. (1997). Comment corriger des lacunes des curriculums en matière de culture? In C. Audet & D. Saint-Pierre, *École et culture: des liens à tisser* (pp. 103-117). Québec: IQRC.
- Julliard, J. & Winock, M. (1996). *Dictionnaire des intellectuels français*. Paris: Seuil.
- Kambouchner, D. (2000). *Une école contre l'autre*, Paris: PUF.
- Larose, F. (1999). Le vertige en héritage. Dans G. Gagné (dir.), *Main basse sur l'éducation* (pp. 55-69). Montréal: Nota bene.
- Lévy, B.-H. (1991). *Les aventures de la liberté*. Paris: Grasset.
- Lipset, S.M. (1959). American intellectuals: Their politics and status. *Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, Summer, 460-486.
- Liotard, J.-F. (1985). *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir*. Paris: Minuit.

- Macciocchi, M.-A. (1974). *Pour Gramsci*. Paris: Seuil.
- MÉQ. (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Mellouki, M. (1989). *Savoir enseignant et idéologie réformiste*. Québec: Édition de l'Institut québécois de recherche sur la culture.
- Mellouki, M. (1990). L'évolution des programme de formation des enseignants au Québec de 1930 à 1960: un cas de rupture idéologique, 1930-1990. *Revue d'Histoire de l'Éducation*, 2(1), 37-58.
- Mellouki, M. (1991a). La qualification des enseignants, un enjeu et ses acteurs. Dans C. Lessard, M. Perron, & P.-W. Bélanger (dirs.), *La profession enseignante au Québec: enjeux et défis pour les années 1990* (pp. 43-67). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Mellouki, M. (1991b). Les personnels de l'enseignement du Québec, 1930-1990. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XVII(3), 365-387.
- Mellouki, M. (1999). Jean Larose ou le ronronnement du croisé. *Au Fil des Événements*, 25 novembre.
- Mellouki, M. & Gauthier, C. (1999). Amnésie volontaire: à propos du livre "Main basse sur l'éducation." *Au Fil des Événements*, 11 novembre.
- Mellouki, M. & Lemieux, N. (1992). Les agents scolaires, leur place et fonction dans les rapports sociaux: le cas des inspecteurs d'écoles (1851-1964) et des conseillers d'orientation (1930-1990) au Québec. *Sociétés Contemporaines*, 11-12, 91-118.
- Mellouki, M. & Melançon, F. (1995). *Le corps enseignant du Québec de 1845 à 1992, formation et développement*. Montréal: Éditions Logiques.
- Monférier, C. (1999). *La culture au secours de l'école : pour une pédagogie renouvelée*. Paris: L'Harmattan.
- Ory, P. (1990). *Dernières questions aux intellectuels*. Paris: Olivier Orban.
- Perrenoud, P. (1993). La formation au métier d'enseigner: Complexité, professionnalisation et démarche clinique. Dans *Compétences et formation des enseignants* (pp. 3-36). Actes de colloque. AQUFORM. Trois-Rivières: Publications des sciences de l'éducation. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Piotte, J.-M. (1987). *La pensée politique de Gramsci*. Montréal: VLB Éditeur.
- Reboul, O. (1982). *Le langage de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rocher, G. (1973). *Le Québec en mutation*. Montréal: HMH.
- Simard, D. (1999). *Postmodernisme, herméneutique et culture: les défis culturels de la pédagogie*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Ste-Foy.
- Simard, D. (2000). L'éducation peut-elle être encore une "éducation libérale?" *Revue Française de Pédagogie*, 132, 19-22.
- Simard, D. (2001). L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement, *Vie Pédagogique*, 118, 33-41.

- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF éditeur.

M'hammed Mellouki, chercheur, Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Clermont Gauthier: l'auteur a fait des études en philosophie, en histoire, et en sociologie de l'éducation. Ses travaux de recherche ont porté sur l'histoire des idéologies pédagogiques, l'analyse des programmes de formation et les savoirs des enseignants. L'auteur est chercheur à la Chaire de recherche du Canada sur la formation à l'enseignement et au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante à l'Université Laval.