

<b>Zeitschrift:</b>	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
<b>Herausgeber:</b>	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
<b>Band:</b>	6 (1984)
<b>Heft:</b>	1
<b>Artikel:</b>	Les enseignants en tant qu'"intellectuels" et les intellectuels en tant qu'"éducateurs"
<b>Autor:</b>	Monasta, Attilio
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-786390">https://doi.org/10.5169/seals-786390</a>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 23.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Les enseignants en tant qu'« intellectuels » et les intellectuels en tant qu'« éducateurs ».

*Attilio Monasta*

*La distinction entre intellectuel de type traditionnel et intellectuel de type nouveau est caractérisée par les fonctions (et partant les capacités) d'organisation et de direction technique et politique de celui-ci. Les objectifs de la formation des enseignants s'élargissent, donc, à ces domaines, surtout par rapport à l'utilisation dans le processus de formation des « ressources extérieures » à l'école. Mais un véritable système de formation ne peut être qu'un système intégré, ou d'éducation permanente, où tous les sujets qui exercent des fonctions intellectuelles de type nouveau dans la société (dans le monde du travail, l'information, les services, l'administration publique, la vie politique) puissent être engagés de façon responsable dans un projet d'éducation.*

Pourquoi mettre d'entrée de jeu les mots « intellectuels » et « éducateurs » entre guillemets? Pourquoi parler de fonction intellectuelle en matière de formation et d'activité professionnelle des enseignants? Qualifier les enseignants de « travailleurs intellectuels » n'est-ce pas là rien que d'évident, de banal même? Et l'intellectuel ne joue-t-il pas en général, à divers degrés, un rôle d'éducateur, en donnant à ce terme son sens le plus large?

## Présentation du problème

Nous nous devons de rappeler, ne fût-ce que brièvement et pour justifier les guillemets, l'analyse des intellectuels faite par Antonio Gramsci, une analyse peu connue, nous semble-t-il, dans son intégrité.

Son point de départ est « l'erreur méthodique la plus répandue », qui consiste, selon Gramsci, à identifier la fonction intellectuelle avec ce qu'il est convenu d'appeler le travail intellectuel, distinct du travail manuel. Or une telle distinction est fausse car « si l'on peut parler d'intellectuels, on ne peut pas parler de non-intellectuels, parce que les non-intellectuels n'existent pas », « chaque homme est un intellectuel », dit Gramsci, du point de vue de l'énergie qu'il emploie dans son travail. De plus, cette distinction empêche de comprendre le but spécifique de la fonction intellectuelle dans une société donnée; cette fonction ne dépend ni du genre de travail que l'on effectue ni de l'appartenance à un ordre social donné, mais bien du rôle que jouent quelques sujets, dans une société ou dans un groupe social plus ou moins vaste, mais toujours nettement identifié. C'est un rôle de direction à la fois technique et politique de ce groupe social. Or cette fonction de direction revêt toujours un aspect pédagogique, ce que Gramsci affirme explicitement à plusieurs reprises. Son analyse contient aussi une critique

dure et nette de ceux que le langage courant définit comme intellectuels, et que Gramsci qualifie d'« intellectuels de type traditionnel ». Ils sont à ses yeux l'exemple même de la contradiction et de l'équivoque. Consciemment parfois, mais le plus souvent sans s'en rendre compte, ils occupent une place d'organisation de la culture, en accord avec la classe à laquelle ils appartiennent (c'est-à-dire la classe dominante), tout en se croyant autonomes et membres d'une classe à part. Ainsi ils empêchent que se manifestent au niveau de l'éducation et de la culture les liens entre la technique et la politique, entre les intellectuels et le pouvoir. Bien plus, ils interdisent que naissent et évoluent des types d'intellectuels nouveaux, n'appartenant pas directement à la classe dominante, des intellectuels relevant organiquement de classes non-dominantes : et cela même quand les intellectuels de type traditionnel se posent en avant-garde jacobine vis-à-vis des classes subalternes.

Cette mise en place du problème nous permet d'expliquer :

- a) dans quelle mesure, à notre avis, les enseignants sont des intellectuels de type traditionnel ou de type nouveau,
- b) quels objectifs pédagogiques peuvent être considérés comme prioritaires pour la formation des enseignants qui exercent vraiment une fonction intellectuelle, en tenant compte de la pluralité et de la conflictualité des ordres sociaux,
- c) quelles figures intellectuelles de type nouveau, non comprises dans la catégorie des enseignants, occupent ou peuvent occuper une fonction vraiment éducative. Comment faciliter dans un système de formation intégré (éducation permanente ?) le rapport entre les différentes figures d'opérateurs intéressés à cette fonction pédagogique de type nouveau ?

### **Les enseignants comme « intellectuels ».**

En général, les enseignants tels que nous les connaissons sont des intellectuels de type traditionnel; et ce, non seulement parce qu'ils prétendent appartenir à un ordre autonome que ne conditionnent pas les processus économiques et politiques - un ordre qui se distingue de la classe dominante aussi bien que des autres ordres sociaux. Mais surtout parce qu'ils occupent objectivement une fonction propre, qui est en général de transmettre des connaissances acquises et confirmées, vérifiées en soi, et aussi d'induire des capacités, de communiquer des « savoir-faire », quelles que soient les **contradictions** de la **situation** réelle d'exploitation de ces connaissances et de ces « savoir-faire ».

En effet, ni l'analyse des situations de la vie sociale et de ses contradictions, ni - moins encore - apprendre à les maîtriser, ne sont aujourd'hui des caractéristiques de la fonction de l'enseignant. Qu'on nous permette, cependant, de ne pas prolonger ici cette analyse et de l'utiliser comme une hypothèse dans la ligne de notre exposé.

Cette hypothèse permettrait d'expliquer certaines contradictions de fait; comment se fait-il, par exemple, que beaucoup d'enseignants de « gauche », tout en

refusant pour la catégorie enseignante l'étiquette d'une soi-disant autonomie sociale et politique, continuent à se comporter sur le plan professionnel comme des enseignants de type traditionnel : si les contenus et, peut-être même, les méthodes changent, la fonction vis-à-vis des situations ne change pas.

Et encore : à partir de cette hypothèse, il est nécessaire, selon nous, de mener des enquêtes approfondies nous permettant de comparer les caractéristiques et le rôle des enseignants dans leur qualité d'intellectuels avec ceux des cadres moyens des secteurs industriels, c'est-à-dire les employés des secteurs techniques et administratifs dont on mesurera plus facilement la qualification grâce aux caractéristiques de leur « production ». En fait, le cadre moyen de l'industrie, même s'il prétend souvent être autonome, joue un rôle professionnel si lié aux **situations** créées par le renouvellement de la technologie et de l'organisation du travail et par les conflits politiques et sociaux, qu'il se rend compte bien avant les autres et avec plus d'acuité de la crise que traverse aujourd'hui l'ensemble de l'ordre des « travailleurs intellectuels ».

Il n'a pas été mené, croyons-nous, de recherches dans ce sens et il serait utile, donc, d'introduire les problèmes de l'organisation du travail et de la qualification des enseignants en partant des études importantes faites sur l'analyse des qualifications. Nous exposerons d'ailleurs plus loin un schéma de recherche en ce sens.

### Nouveaux objectifs pour la formation des enseignants

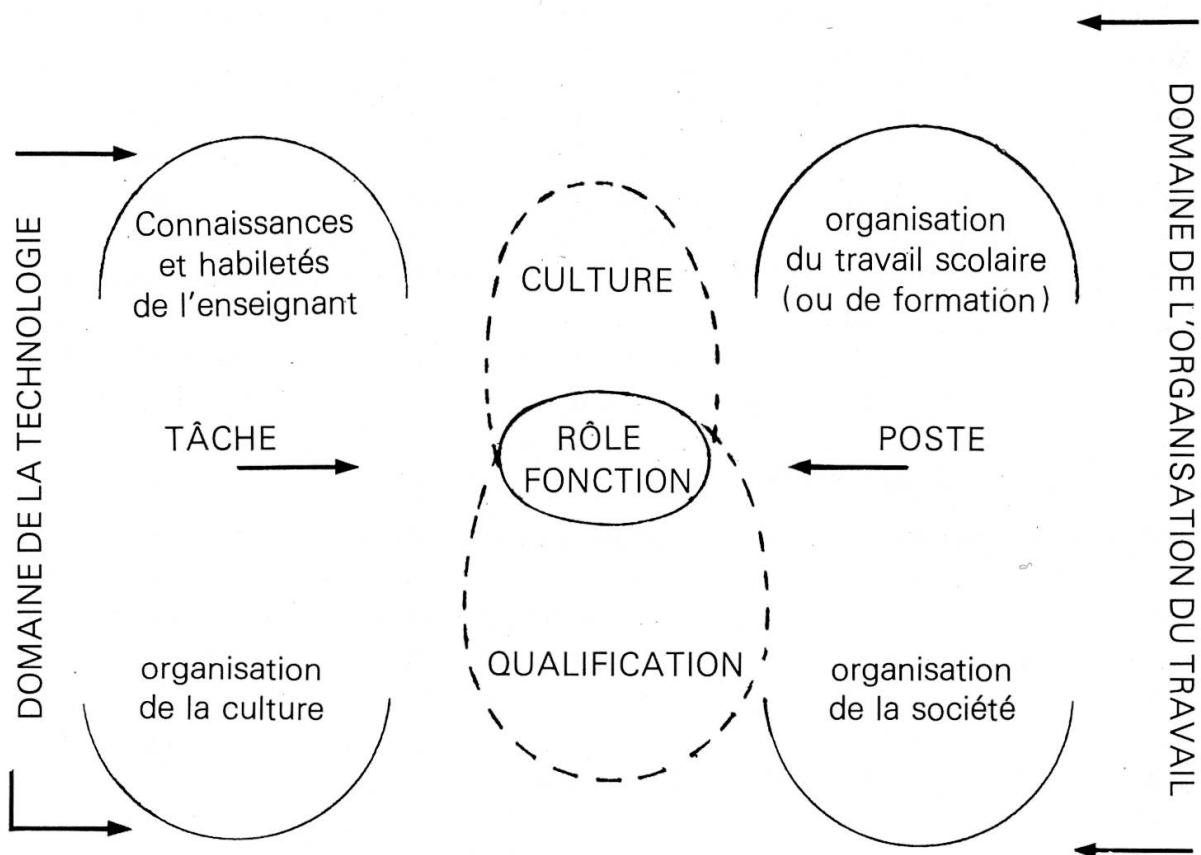
Un des premiers objectifs visés par une réforme de la formation des enseignants serait, selon nous, la prise de conscience d'une **double** crise : non pas seulement celle du rapport entre l'enseignant et les transformations de l'école et du système éducatif mais aussi la crise plus importante du rôle de l'intellectuel relevant des transformations qui se produisent dans la société.

Cette prise de conscience peut porter à une nouvelle fonction intellectuelle de l'enseignant, celle d'organisateur politique et technique d'un procédé culturel, qui mette en rapport le développement de l'individu avec le développement et les contradictions de la société.

Mais, afin d'éviter que cette définition du nouveau rôle de l'enseignant ne puisse apparaître une pure abstraction ou une velléité, nous proposons que soient utilisés dans l'analyse des besoins de formation de cette figure professionnelle, et de la définition des objectifs qui s'y rattachent, quelques critères dérivant de l'analyse d'autres figures professionnelles et, en général, des développements de la recherche sur les qualifications dans divers secteurs du monde du travail.

Par exemple (voir schéma 1), il nous paraît nécessaire d'étudier le rapport entre les aspects techniques et les aspects organisationnels de la profession enseignante; une extension de ces caractéristiques générales du rôle professionnel, en dépassant l'idée d'une « tâche » de l'enseignant (c'est-à-dire de la simple didactique), pour découvrir la « fonction » de formation (c'est-à-dire le rôle profession-

nel à jouer dans la société); enfin, le rapport entre la préparation culturelle et l'exercice de la profession dans les situations de formation.



Si l'enseignant, comme en général chaque formateur, doit avoir une véritable fonction intellectuelle, aussi bien technique que politique, s'il doit être doté de culture et de qualification pour affronter convenablement son **rôle**, il est impossible de séparer, dans la formation des enseignants, les objectifs d'une éducation politique et sociale de ceux relatifs à la qualification spécifique des enseignants eux-mêmes, une qualification qui comporte la capacité de définir et de réaliser une action pédagogique formée de connaissances, d'aptitudes, etc.

Or sur tous ces sujets se posent aujourd'hui de grands problèmes. **Les objectifs généraux** de nature politique et sociale, culturelle et morale dépendent, dans une société donnée, de l'hégémonie culturelle qu'une certaine classe dominante détient et impose (de façon démocratique ou autoritaire, il s'agit toujours d'hégémonie); mais, en ce moment, tout le monde occidental traverse une «crise d'hégémonie», ce que l'on appelle une situation d'«hégémonie irrésolue», où s'affrontent diverses conceptions du monde et de la vie, divers systèmes de valeur, diverses philosophies et diverses politiques, sans que l'une puisse prévaloir sur l'autre. Donc il n'est ni juste ni réaliste de penser que les enseignants puissent résoudre à eux seuls (ne serait-ce que dans le domaine de la pédagogie) le problème des fondements de l'éducation et de la finalité générale de la formation.

C'est bien pourquoi leur crise devient une *felix culpa*, dans le sens où elle les oblige à sortir du cercle de leur autonomie et à découvrir avec les autres citoyens et les autres travailleurs les contradictions et les difficultés de cette phase historique, sans qu'ils puissent prétendre à une prise de conscience plus nette que chez les autres et sans être déçu d'être moins conscients qu'eux.

En deuxième lieu, et toujours du point de vue des objectifs généraux, il ne semble pas négligeable que dans une situation d'hégémonie irrésolue il soit nécessaire et certainement légitime d'expliquer à l'intérieur du processus de l'éducation les diverses philosophies dont il s'inspire, les diverses tendances politiques, les diverses cultures qui se rencontrent et s'affrontent aujourd'hui.

**Pour ce qui concerne les objectifs spécifiques** de la formation des enseignants, on pense, en général, que ceux-ci sont déterminés par les contenus liés à la spécialisation par discipline. Et bien, il nous semble qu'il n'est pas difficile d'affirmer entre pédagogues qu'il n'en n'est rien : l'enseignant, quel que soit son domaine d'enseignement, doit posséder, outre une connaissance approfondie de sa discipline, des connaissances et des capacités de différents ordres : didactique, méthodologie, pédagogie, psychologie, sociologie. Le problème le plus difficile peut-être est d'en convaincre nos collègues des autres disciplines universitaires qui forment à l'enseignement scolaire sans une préparation pédagogique.

Cela dit, nous croyons que ce n'est qu'un début de problème, car la pédagogie aussi est fautive lorsqu'elle forme l'enseignant comme intellectuel de type traditionnel; au point que, de temps en temps, quelqu'un prétend que pour pouvoir enseigner on peut tout ignorer hormis la science de l'éducation.

C'est pourquoi il nous paraît nécessaire de définir brièvement quels sont les objectifs qui, dans la formation spécifique de l'enseignant, peuvent viser une figure d'intellectuel technicien et politique qui serait obligé, de par l'exercice même de sa profession, d'opérer toujours une synthèse entre les connaissances et la capacité spécifique dans une certaine discipline d'une part, et l'organisation didactique, formative et sociale de sa profession de l'autre.

A notre avis, de tels objectifs sont liés aux fonctions suivantes, que chaque enseignant devrait pouvoir mettre en oeuvre, en tenant compte de la discipline qu'il enseigne (voir schéma 2).

- analyse de la texture sociale et culturelle de ses élèves;
- analyse des besoins subjectifs et objectifs de formation et définition des objectifs compte tenu de l'ordre de l'école où il enseigne;
- travail d'équipe avec les collègues afin de réaliser un programme de formation, le partager en unités didactiques et appliquer des méthodes d'évaluation ayant pour but de contrôler l'apprentissage et de former à la réussite;
- coordination du travail de groupe, direction des réunions, rédaction des rapports finaux, comptes rendus, documents;
- utilisation, dans les activités de formation mêmes, des «ressources» extérieures (experts, praticiens, occasions de formation liées à l'organisation de la culture et de la vie économique et sociale dans le milieu où vit l'école).

## Schéma 2

### Objectifs opérationnels de qualification des enseignants

	des situations socio-culturelles de départ des élèves
ANALYSE	des besoins de formation
DÉFINITION	des objectifs de formation des curricula (en unités didactiques) des instruments d'évaluation (pour la réussite)
PRATIQUE	des instruments de travail de gestion de réunions de rédactions de rapports, comptes rendus, documents

### UTILISATION INTÉGRÉE ET PROGRAMMÉE DES RESSOURCES EXTÉRIEURES

A ce point, nous pouvons penser être arrivé à identifier un domaine disciplinaire spécifique et un niveau d'étude supérieur où l'enseignant est à même d'acquérir ces capacités : le terrain des sciences sociales et de l'éducation et un diplôme supérieur d'enseignant. En effet, notre analyse de la figure de l'enseignant en tant qu'intellectuel authentique implique de ne surtout pas séparer l'acquisition de ces aptitudes d'avec l'apprentissage des connaissances spécifiques de certaines disciplines et de ne pas séparer la théorie de la pratique. Il n'existe pas un « dépôt » de connaissances d'un côté et une méthodologie, une didactique de ces connaissances de l'autre mais plutôt, toujours, en « bien » et en « mal » (c'est-à-dire en dimension statique ou dynamique), une certaine image sociale, une certaine fonction sociale des connaissances et des capacités (voir schéma 3).

C'est donc à l'intérieur même des cours d'études universitaires dans chaque discipline que doivent se créer les créneaux, les méthodes, les expériences d'articulation didactique et sociale du savoir; c'est là que doivent être apprises les techniques de la formation, de l'organisation et de la direction eu égard aux situations dans lesquelles elles doivent être utilisées. Cela signifie également que le meilleur apprentissage est aussi pour l'enseignant un système d'alternance entre études théoriques, exercices de laboratoire et activités sur le terrain, préparation, recherche, organisation.

### Schéma 3

#### La qualification des intellectuels de type nouveau

	CONTENUS	METHODES	SYNTHESE
THEORIE	connaissances	analyse critique des situations, définition dynamique des objectifs	caractère interdisciplinaire (épistémologie?), révision des statuts théoriques des disciplines
EXPERIENCE	habiletés capacités	organisation du savoir, organisation du travail, décision	rôle technique + politique direction / consentement culture professionnelle
PRATIQUE	apprentissage de savoir - faire	maîtrise et direction des situations et des processus	nouvelle qualification des intellectuels de type nouveau

#### La fonction d'éducation des intellectuels de type nouveau

L'utilisation et l'intégration dans l'école des ressources extérieures peut avoir une importance bien différente si l'on considère le problème à l'intérieur du système scolaire traditionnel (dans lequel une telle utilisation n'existe pas ou est très réduite) ou si l'on considère que dans la société contemporaine tout peut concourir à former et que, peut-être, l'école telle que nous la connaissons n'est plus (ou n'a jamais été) le lieu principal de formation.

En effet, de notre analyse de la fonction des intellectuels, il ressort des critères qui permettent de repérer une grande masse d'intellectuels, souvent non reconnus comme tels, même s'ils assurent vraiment des fonctions intellectuelles de caractère technique et politique et de véritable éducation.

Pour être clair sur le plan de la théorie, nous devons préciser que nous ne voulons pas ici parler de «nouveaux intellectuels», comme s'ils naissaient d'autres «ordres» intellectuels différents de ceux qui existent déjà, ou, comme on l'entend dire souvent, que le nouvel intellectuel devrait être celui qui, issu d'une couche sociale différente de la classe dominante, va «faire son siège» et se fonder dans l'ordre le plus important des intellectuels de type traditionnel. Nous vou-

lons parler non pas de «nouveaux intellectuels» mais bien d'intellectuels d'un type nouveau sur la base de la fonction que des individus ou des groupes exercent et dans la mesure seulement où ils l'exercent: c'est-à-dire que le même individu peut se présenter dans certains cas comme un intellectuel de type traditionnel, dans d'autres cas comme un intellectuel de type nouveau ou quelquefois aussi comme non-intellectuel.

Nous ne voudrions fournir ici que quelques indications générales pour la définition des terrains privilégiés sur lesquels il est plus facile d'examiner d'une façon nouvelle le développement pratique de ces fonctions.

Tout d'abord le monde du travail. De nombreuses études sur le rapport entre l'école et le monde du travail ont négligé le fait que, pour une grande partie de la population mondiale et également dans les pays industriellement plus avancés, c'est encore le milieu du travail qui est la forme la plus longue et la plus complète de formation (pour les connaissances, les capacités, mais aussi pour l'idéologie, les mentalités, les habitudes). Même sur le plan strictement pédagogique, il faudrait étudier attentivement à travers quels procédés la **situation de travail** est une situation de formation (ou de déformation) de la personne et quels sont les sujets qui y occupent une fonction véritablement intellectuelle. Le problème le plus important par rapport à ces sujets (techniciens et cadres moyens, cadres syndicaux, dirigeants, membres et responsables des associations professionnelles) est aujourd'hui de passer d'une phase de pédagogie occulte et d'une fonction de formation dissimulée à une phase de pédagogie explicite où seront reconnues les contradictions de leur fonction d'organisateurs, de dirigeants et, par là même, de formateurs.

Un des noeuds théoriques les plus importants concernant la fonction intellectuelle des nombreux sujets représentants du monde du travail est le problème de la capitalisation, de la rationalisation et de la reproduction des connaissances et des capacités acquises par l'expérience directe, pour pouvoir les utiliser de façon plus pleinement formative. Tout cela implique une analyse systématique et une reconstruction rationnelle et scientifique des «savoirs» et de la «culture» du travail, une reconstruction que nous préférons définir au singulier: la recherche et l'objectivation de la «culture professionnelle».

Un autre terrain sur lequel on peut identifier bon nombre de figures d'intellectuels de type nouveau est celui de l'information, comprise non seulement sous son aspect le plus manifeste, c'est-à-dire dans le domaine des mass media, mais également et surtout dans ses dimensions sociales et primaires, c'est-à-dire au niveau de l'élaboration et de la diffusion des opinions et du consensus dans les petits groupes, les quartiers, les villages, les associations de tout genre, les paroisses, dans les cercles récréatifs, etc. C'est là qu'une fonction de direction politique et culturelle avec des conséquences de formation est exercée avec des contenus qui n'ont souvent rien à voir avec la formation.

Nous pensons enfin que tout le terrain de l'organisation politique, sociale, administrative au niveau des institutions et des services sociaux est le lieu où de plus

en plus les éléments les plus qualifiés et les plus nouveaux sur le plan professionnel sont ceux qui assurent non pas une simple fonction bureaucratique et administrative, mais bien une fonction de direction, d'information, d'orientation, d'organisation sociale.

Pourquoi ne pas considérer, alors, et ainsi critiquer et transformer la fonction intellectuelle des cadres administratifs et politiques, celle des opérateurs des services sociaux, ainsi que celle des membres des associations récréatives, sportives, du temps libre, des coopératives, etc.? En effet ce qui manque à une reconnaissance pratique de cette fonction et à une explication des aspects éducatifs qu'elle implique, c'est la création de ce que l'on peut appeler un « système de formation intégré » ou un système organique d'**éducation permanente**.

La séparation souvent rigide et radicale entre formation scolaire, formation professionnelle et la vaste gamme de l'éducation des adultes d'un côté, et l'organisation de la culture et des services sociaux, de l'autre, empêche d'utiliser vraiment toutes les ressources de formation implicites qui se trouvent dans la société et qui ont comme sujets ceux que nous appelons les intellectuels de type nouveau. En vue d'une telle fin, nous voudrions indiquer une autre piste de recherche dans la direction d'une définition exacte, sur le plan théorique et opérationnel, de l'éducation permanente, identifiée quelquefois avec l'éducation des adultes, quelquefois au contraire définie *a contrario* comme tout ce qui n'est pas école, ni formation professionnelle, ni organisation de culture à un niveau élevé. Notre hypothèse est que **l'éducation permanente n'est pas un autre système éducatif parmi tant d'autres, ni un supersystème, mais bien le type de relations organiques, théoriques et opérationnelles que l'on parvient à établir entre les diverses situations de la société dans une perspective d'éducation, de relations où tous les intellectuels de type nouveau qui agissent et opèrent dans toutes ces situations sont les acteurs principaux.**

Cet exposé peut-il avoir des implications directes sur la formation des formateurs? Existe-t-il aujourd'hui un besoin de formation spécifique pour le déroulement d'une fonction intellectuelle qui a été certainement exercée, jusqu'à nos jours, dans chacun des groupes sociaux (l'intellectuel « organique » dont parle Gramsci), mais sans la nécessité d'une explication des aspects de formation qu'elle implique et, partant, sans aucun besoin explicite de formation?

Il est difficile de répondre à cette question sans risquer de tomber dans une perspective « pan-pédagogique » selon laquelle chaque homme devrait être formé à une fonction d'éducateur, ou selon laquelle encore chaque situation devrait être affrontée par l'expert socio-psycho-pédagogique muni de fonctions thérapeutiques, éducatives, etc.

On peut dire en général qu'un système de formation intégré - et donc une pratique de l'éducation permanente - devrait favoriser de façon généralisée l'alternance entre les périodes de travail, les périodes d'occupation sociale et politique et les périodes de formation spécifique. C'est à travers ce cycle des situations de vie et de rôles sociaux, et non pas à travers une procédure spécifique, que la

fonction intellectuelle s'élève à partir des niveaux instinctifs, spontanés et implicites, vers des niveaux toujours plus conscients, qualifiés et explicites. Mais on ne peut pas non plus négliger la nécessité d'une élévation généralisée de la communication et de l'information qui permette à un nombre toujours plus grand de personnes d'exercer, en toute occasion, une fonction intellectuelle.

### **Quelques considérations en guise de conclusion**

Notre exposé présente donc une série d'implications au niveau de la philosophie de l'éducation et sur le plan du sujet central de la recherche pédagogique.

La première est d'axer l'enquête sciences de l'éducation non plus seulement sur l'enfant ou les jeunes gens mais plutôt sur l'adulte, non pas par référence à l'âge mais bien selon les rôles que l'adulte joue dans la société; nous pourrions appeler ce dernier « l'adulte en situation », en tenant compte en particulier de sa fonction pour la transmission des expériences et des connaissances, pour l'organisation sociale, l'agrégation et le développement du consensus dans des situations données.

C'est justement la figure intellectuelle - que l'on a souvent considérée comme le « sujet » de l'histoire et, partant, le sujet de la recherche scientifique - qui est pour nous l'« objet » central d'une pédagogie qui se veut être avant tout une science critique en soi.

La seconde est le thème de l'élargissement du terrain d'enquête de la recherche éducative vers des terrains neufs tels que ceux de l'interaction entre la vie de travail et la vie sociale, vers les terrains de l'organisation du travail et de l'organisation de la politique. Ce sont des terrains sur lesquels bien des antinomies typiques de la philosophie de l'éducation sont des thèmes de grande importance, déjà connus de l'analyse sociologique et historique, mais affrontés et résolus différemment: nous pensons surtout au problème du rapport entre spontanéité et direction, entre « pédagogies directives » et « non-directives ».

La prise de conscience, de la part des enseignants, de leur fonction d'intellectuels et la prise de conscience, de la part de tous ceux qui exercent une fonction intellectuelle, des implications éducatives de leur fonction, déterminent, à notre avis, le dépassement de la contradiction entre pédagogie directive et pédagogie non-directive parce que, dans les situations concrètes, il existe toujours une part de spontanéité et une part de direction; ces dernières doivent être mises en harmonie si nous voulons éviter que la spontanéité ne soit trop faible et sans défense pour que les institutions la respectent, ou que la direction ne soit trop forte et autoritaire pour que les hommes l'acceptent.

## BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

- Gramsci, A. *Quaderni del carcere*, edizione critica a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino, 1975.
- Poulantzas, N. *Préliminaires à l'étude de l'hégémonie dans l'Etat*, « Les Temps Modernes », nov.-déc. 1965
- Gramsci, « Dialectiques », n. 4-5, 1974 (numéro spécial entièrement consacré à Gramsci; interventions de Buci-Glucksmann, Portelli, Thibaudeau, Gruppi, Cirese, Badaloni, Gerratana, Salvatori, Luporini et Leonetti).
- Snyders, G. *Où vont les pédagogies non-directives?*, PUF, Paris, 1973.
- Snyders, G. *Ecole, classe et lutte des classes*, PUF, Paris, 1976.
- De Landsheere, G. *La formation des enseignants demain*, Castermann, 1976.
- OCDE, *Education and working life in modern society*, Paris, 1975.
- De Peretti, A. *La formation des personnels de l'Education Nationale*, La documentation française, Paris, 1982.
- CEREQ, *L'organisation du travail et ses formes nouvelles*, Paris, 1976.
- Mollica, S. et Montobbio, P. *Nuova professionalita, formazione e organizzazione del lavoro*, Franco Angeli ed., Milano, 1982.

## ZUSAMMENFASSUNG

Der Lehrer als « Intellektueller » und der Intellektuelle als « Erzieher »

*Der Unterschied zwischen dem traditionellen Typus des Intellektuellen und dem neuen Typus ist gekennzeichnet durch die technische und politische Funktion (und somit Fähigkeit) in Organisation und Leitung, die letzterer ausübt.*

*Die Lernziele der Lehrerausbildung weiten sich somit auf diese Gebiete aus, insbesondere auf die Anwendung der ausserschulischen Kräfte und Möglichkeiten im Bildungsprozess.*

*Aber ein authentisches Bildungssystem kann nur ein integriertes System sein, das einer ständigen Erziehung, in welchem alle, die in der Gesellschaft (in der Berufswelt, im Informationsbereich, im Dienstleistungsbereich, in der öffentlichen Verwaltung und im politischen Leben) intellektuelle Funktionen des neuen Typs ausüben, auf verantwortliche Art und Weise in ein Erziehungsprojekt einbezogen werden können.*

## SUMMARY

Teachers as « Intellectuals » and Intellectuals as « Educators »

*The distinction between intellectuals of traditional type and intellectuals of the news type is characterised by functions (and thus by competencies) of technical and political organisation and direction exercised by the latter.*

*The objectives of teacher education, therefore, extend into these domains, especially in relation to the utilisation of resources external to the school in the educative process.*

*But an authentic system of education can only be an integrated system, or permanent education, where all those who exercise intellectual functions of the new type in society (in the world of work, in information, in social services, in public administration and in political life) can be employed in a responsible way in an educative project.*

