

La figure du professeur de foi chez Derrida (ou la foi contre la mesure)

Marina Schwimmer

Number 5, Fall 2018

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

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1052443ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1052443ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Schwimmer, M. (2018). La figure du professeur de foi chez Derrida (ou la foi contre la mesure). *Éthique en éducation et en formation*, (5), 55–71.
<https://doi.org/10.7202/1052443ar>

Article abstract

The article is articulated around Jacques Derrida's seminar titled *The university without condition*, in which he proposes to think about the future of the university by considering a professor's work as a profession of faith. The article begins by portraying the characteristics of the contemporary figure of the professional teacher, and offers a critical appraisal of the instrumental and technicist character of this model. To Derrida, the teaching profession does not consist solely of the transmission of a controlled set of objective knowledge and organized abilities; it constitutes much more profoundly a devoted commitment in the name of faith, faith in what is to come, a future that is unforeseeable and always uncertain. The article thus proposes to violate the modern sense of the teaching profession, always inhabited by a desire for control and efficiency, by reintroducing the elements of unpredictability and of faith that are appropriate to its vocational nature. The concepts of *event*, *giving* and *faith* are explored in order to reintroduce dimensions previously excluded from discourse on the profession, but which have the potential to nourish teachers' identity and sense of responsibility in meaningful and gratifying ways. Three critiques of the concept of the profession of faith are also addressed.

La figure du professeur de foi chez Derrida (ou la foi contre la mesure)

Marina Schwimmer, professeure
Université du Québec à Montréal

Résumé : L'article s'articule autour de la conférence de Jacques Derrida intitulée *L'université sans condition* dans laquelle il propose de penser l'avenir de l'université en considérant le travail du professeur comme une profession de foi. L'article commence par présenter les caractéristiques de la figure contemporaine de l'enseignant professionnel et propose ensuite une critique du caractère instrumental et techniciste de ce modèle, tel qu'il se déploie aujourd'hui. Pour Derrida, la profession de l'enseignant ne consiste pas seulement à transmettre un ensemble contrôlé de savoirs objectifs et de compétences organisées, elle constitue bien plus profondément un engagement dévoué au nom d'une foi, foi en ce qui est *à venir*, un avenir imprévisible et toujours incertain. L'article propose ainsi de profaner le sens moderne de la profession de l'enseignant, toujours habité par un désir de contrôle et d'efficacité, en y réintroduisant les éléments d'incertitude et de foi propres à son caractère vocationnel. Les concepts d'*événement*, de *don* et de *foi* seront abordés dans le but de réintroduire des dimensions désormais exclues du discours sur la profession, mais susceptibles de nourrir l'identité et le sens de la responsabilité des enseignants de façon signifiante et gratifiante. Trois critiques de la notion de profession de foi sont adressées.

Mots clés : Profession, foi, enseignement, responsabilité, Jacques Derrida.

Abstract: The article is articulated around Jacques Derrida's seminar titled *The university without condition*, in which he proposes to think about the future of the university by considering a professor's work as a profession of faith. The article begins by portraying the characteristics of the contemporary figure of the professional teacher, and offers a critical appraisal of the instrumental and technicist character of this model. To Derrida, the teaching profession does not consist solely of the transmission of a controlled set of objective knowledge and organized abilities; it constitutes much more profoundly a devoted commitment in the name of faith, faith in what is to come, a future that is unforeseeable and always uncertain. The article thus proposes to violate the modern sense of the teaching profession, always inhabited by a desire for control and efficiency, by reintroducing the elements of unpredictability and of faith that are appropriate to its

vocational nature. The concepts of *event*, *giving* and *faith* are explored in order to reintroduce dimensions previously excluded from discourse on the profession, but which have the potential to nourish teachers' identity and sense of responsibility in meaningful and gratifying ways. Three critiques of the concept of the profession of faith are also addressed.

Keywords: Profession, faith, teaching, responsibility, Jacques Derrida.

Introduction

Au Québec, en 2017, éducation et foi ne font pas très bon ménage. Avec le long processus de déconfectionnalisation, nous avons mis des efforts considérables pour évacuer la croyance religieuse de nos écoles publiques. Les enseignants aujourd'hui sont tenus à une posture professionnelle neutre. Cependant, dans cet article je chercherai à montrer la fécondité de la notion de foi pour penser le travail et la responsabilité des enseignants autrement, c'est-à-dire en dehors des discours technocratiques contemporains sur les savoirs scientifiques à la base de l'enseignement, l'efficacité des techniques pédagogiques, les normes et de standards professionnels, etc. Il s'agit de montrer les limites des discours actuels sur la professionnalisation de l'enseignement dans le but de faire ressortir certaines dimensions négligées, mais fondamentales de l'enseignement, notamment l'importance, certes intempestive, de l'engagement vocationnel, lequel peut fournir un discours différent et potentiellement émancipateur face aux exigences croissantes d'efficacité. Dans un univers discursif dominé par les impératifs d'efficacité technique et de performance, il devient important de chercher des langages différents pour parler d'éducation et d'enseignement. En ce sens, cet article ne propose pas de discuter des implications concrètes de la notion de foi sur les pratiques pédagogiques ou didactiques ni des manières dont elle pourrait elle-même se révéler techniquement valide ou efficace dans une visée d'amélioration des apprentissages. Plutôt, il s'agit de montrer en quoi la réhabilitation du langage quasi religieux de la profession de foi, qui jadis animait le travail de l'enseignant, pourrait aider les acteurs du milieu éducatif à résister au discours de plus en plus dominant de la technoscience. Bien sûr la foi dont il est question est une foi désacralisée, sans Dieu à vénérer ou devant qui se soumettre. C'est une foi en l'avenir, en la possibilité du changement et de l'éducation. L'article est divisé en trois parties. D'abord, je dresse un portrait de la situation actuelle des discours de professionnalisation qui participent à la légitimation du modèle technoscientifique de la profession enseignante. Ensuite, je propose, à la lumière des travaux de Jacques Derrida, de déstabiliser le sens de la profession en retournant à l'une de ses significations passées, celle de la profession de foi. Enfin, j'examine, tour à tour, trois critiques que l'on pourrait adresser à une conception de la profession en termes de profession de foi.

1. La figure de l'enseignant professionnel

Les chercheurs s'accordent pour situer le moment phare du processus de professionnalisation des enseignants dans les années 1980, au moment où plusieurs États, notamment les États-Unis avec la publication de *A Nation at Risk* (1983), ont commencé à défendre l'idée que l'enseignement était en « crise », qu'il fallait briser les traditions qui y étaient ancrées pour amener plus d'efficacité (Lessard, 2000). Le rapport déplorait la médiocrité du système d'éducation américain, le danger que cela constituait pour l'économie nationale, et a contribué à mettre en branle une série de réformes devant assurer la mise en place de standards pour rehausser la qualité du système éducatif américain (Cuban, 2000).

En réaction à l'alarme sonnée par *A Nation at Risk*, le Holmes Group aux États-Unis a réuni une centaine d'universitaires pour réfléchir à la manière dont évoluaient les écoles et dont, par conséquent, devraient évoluer les enseignants et les programmes qui les formaient. Dans ce cadre, les enseignants étaient perçus comme les leviers du changement et du progrès. Le groupe de chercheurs a produit une série de rapports (*Tomorrow's Teachers*, 1986 ; *Tomorrow's Schools: Principles for the Design of Professional Development School*, 1990) esquissant le plan des réformes à entreprendre. L'idée de fond était que les acteurs du système éducatif, notamment les enseignants et les directeurs d'école, étaient ceux qui, en se professionnalisant, pouvaient améliorer la qualité du système. Devenir plus professionnel signifiait essentiellement acquérir les caractéristiques de l'idéal-type des professions libérales : idéal de service public qui repose sur une base de connaissances complexes bien établie que le professionnel applique avec autonomie et jugement dans le meilleur intérêt des usagers (Friedson, 2001). Selon cet idéal-type, le professionnel possède un certain pouvoir social d'agir sur autrui, lequel est acceptable, car encadré par des objectifs et des normes socialement reconnues (Desaulniers et Jutras, 2006).

Le constat effectué par le Holmes Group ne s'est pas limité au contexte américain. Le même son de cloche s'est fait entendre simultanément dans plusieurs parties du monde. Les États, désireux d'être compétitifs sur la scène internationale, ont misé sur des réformes de l'enseignement pour rehausser la qualité de leurs systèmes éducatifs et faire bonne figure pour répondre à la nouvelle économie du savoir. Mais il importe de souligner que, contrairement aux professions libérales classiques comme le droit ou la médecine, le mouvement de professionnalisation des enseignants s'est développé de façon paradoxale (Hargreaves et Lo, 2000, p. 114). Alors que la profession cherchait à se consolider, de nombreuses réformes se sont imposées et ont cherché à réguler et contrôler de plus près le travail des enseignants, notamment en imposant des pratiques de reddition de comptes contraignantes. Certains chercheurs parlent ainsi d'un mouvement parallèle et paradoxal de déprofessionnalisation où les enseignants sont contraints de vivre leur vie

professionnelle en accord avec les prescriptions imposées par l'État (Bourdoncle, 1991 ; Hargreaves et Lo, 2000).

Le Québec a lui aussi mis en place plusieurs politiques au cours des dernières décennies pour assurer la plus grande efficacité des pratiques professionnelles et ainsi assurer la plus grande efficacité du système éducatif. Les premières réformes visaient principalement à rehausser la formation des enseignants (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 1992 ; 1994 ; Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (MELS), 2001). Puis, plus récemment, on observe aussi à la montée des discours faisant valoir l'importance de faire reposer la pratique sur des données probantes, c'est-à-dire des données issues de la recherche expérimentale avec essais contrôlés randomisés (Hargreaves, 1996 ; Slavin, 2002). Cette approche s'est d'abord imposée aux États-Unis avec la politique *No Child Left Behind Act*, (U.S. 2001) et au Royaume-Uni avec le *Hillage report* (Hillage et al., 1998). Au Québec, elle est en train de prendre place comme en témoigne la parution récente d'un document de consultation intitulé *Pour la création d'un Institut national d'excellence en éducation* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), 2017).

Dans la même veine, on peut également penser aux initiatives visant à rendre les données de la recherche plus accessibles aux praticiens, par exemple *What Works Clearinghouse* ou *EPPI-Center* ou aux initiatives politiques visant de meilleures pratiques de transfert des connaissances entre les milieux de recherche et les milieux de pratique enseignants (Huberman, 1990 ; Willmott, 1994 ; MELS, 2009). Par exemple, un document ministériel québécois de 2009 présente les pratiques de transfert des connaissances efficaces de cette façon : les chercheurs doivent disséminer leurs connaissances vers des agents de liaison (des gestionnaires) dont le rôle est de faciliter la diffusion vers les milieux de pratique (MELS, 2009). Cette approche sous-entend qu'un processus complexe comportant plusieurs étapes est mis en œuvre suivant une logique linéaire : production des connaissances (par les chercheurs) ; adaptation (par les gestionnaires) ; dissémination (vers les praticiens), réception, adoption et utilisation (par les praticiens). Bref, un système rationnel bien huilé.

Ainsi, conformément à l'idéal-type des professions libérales, l'enseignant professionnel, tel que désigné par les réformateurs, est de plus en plus conçu comme un détenteur de savoirs spécialisés et un applicateur de techniques pédagogiques éprouvées. Bien entendu, il existe des conceptions nuancées de cette conception de la professionnalité enseignante. Par exemple, Feuer (2008) et Dickersin (2008), soutiennent que les « gold standards » ne s'appliquent pas de manière automatique comme s'il s'agissait de connaissances algorithmiques, mais plutôt qu'ils requièrent un jugement professionnel et que le vrai défi consiste à savoir comment utiliser ces bases de connaissance correctement. En ce sens, les politiques et pratiques d'éducation basées sur

la preuve, et la conception du savoir qui les sous-tend, n'ont pas à être balayées du revers de la main. Ce n'est d'ailleurs pas l'objet de cet article. Il est bien possible que le savoir produit soit utile pour informer les enseignants, particulièrement lorsqu'il s'agit de détecter les mythes pédagogiques particulièrement nombreux en éducation. Il est aussi tout à fait possible que les réformes en question constituent un bon moyen pour stimuler le changement dans des contextes scolaires où règnent parfois l'inertie et le conservatisme. En revanche, il importe aussi de noter les problèmes importants de cette approche, notamment au regard de l'avenir de l'enseignement, de ce que signifie être un enseignant, être engagé dans cette profession, et au nom de quoi.

2. Quelques problèmes avec la conception instrumentale et techniciste de la profession

La conception de l'enseignement qui est en train de s'institutionnaliser via les formations et les politiques éducatives actuelles est surtout problématique parce qu'elle repose sur une conception de la pratique enseignante que l'on pourrait qualifier de scientiste parce qu'elle fait de la technoscience un dogme et qui, par son caractère hégémonique, tend à écarter toute autre forme de rationalité du champ de l'éducation. En effet, elle repose sur une conception instrumentale du langage et du savoir qui mène, si on s'y laisse entraîner sans résistance, à une conception technocratique de l'enseignement.

En effet, selon ce modèle, les connaissances sont conçues comme des « marchandises informationnelles », pour reprendre l'expression de Lyotard (1979), qui peuvent être optimisées pour un meilleur « *output* » c'est-à-dire une plus grande performativité du système. L'enseignant dans ce schéma est alors réduit à sa dimension de véhicule de transmission : un transmetteur de connaissances objectives et un applicateur de méthodes pédagogiques, bref il est instrumentalisé en vue de l'efficacité du système. Ainsi, cette approche instrumentale conduit à une vision techniciste de l'enseignant comme si ce dernier était avant tout un technicien dont le seul objectif est d'optimiser la performance du système grâce à des savoirs objectifs scientifiquement produits (Biesta, 2007 ; Saussez et Lessard, 2009).

Ce modèle professionnel pose problème pour plusieurs raisons. D'abord, comme l'a bien montré Max Weber (2005) et ses nombreux continuateurs (notamment les théoriciens de l'école de Francfort), la rationalité scientifique (et instrumentale) qui justifie ce modèle a une tendance fortement colonisatrice et tend à s'imposer dans des sphères du monde vécu où elle n'est pas nécessairement appropriée. En ce sens, elle pourrait contribuer à exclure la pertinence et la valeur d'autres formes de rationalité (éthique, esthétique, interprétatives, notamment) ou de méthodes de recherche en éducation (recherches participatives ou philosophiques par exemple) dont l'objet ne

renvoie pas uniquement à l'efficacité technique des pratiques, mais cherche aussi à mieux situer leur valeur ou leur signification sociale ou politique (Couturier, Gagnon et Carrier, 2009 ; Saussez et Lessard, 2009). Ce faisant, elle peut contribuer à réduire la complexité de l'action éducative de multiples façons, ce qui peut s'avérer vraiment néfaste pour le type d'éducation que les élèves recevront (Biesta, 2010b ; 2010c).

C'est tout le sens de la profession qui est ici en jeu. Selon Biesta (2010c), le développement de la technoscience en éducation devrait nous inquiéter parce que les savoirs techniques produits par la science expérimentale possèdent à la fois des déficits épistémologique, ontologique et praxéologique. Biesta suggère que la perspective des données probantes en éducation repose sur une méprise épistémologique selon laquelle le monde existe indépendamment du sujet et qu'il est donc possible de se faire une représentation entièrement objective du monde (2010c, p. 495). Contre cette perspective « représentationnelle », il défend que le sujet et le monde sont toujours en interaction et qu'il faut en ce sens préférer une épistémologie « transactionnelle¹ » de l'expérience qui admet que le sujet agit sur le monde dans l'acte même de déchiffrement. Or si nous sommes toujours dans un rapport transactionnel avec le monde, cela signifie que nous ne pouvons connaître que les états passés du monde et que ces états ne garantissent en rien les états futurs (qui seront affectés par nos interventions) et donc qu'aucune certitude ne peut être garantie quant à nos actions futures. Ainsi l'enseignant ne peut simplement identifier la bonne pratique à chaque situation : ce savoir ne suffit pas.

Ceci mène Biesta à son deuxième argument selon lequel la perspective des données probantes en éducation repose sur une méprise ontologique selon laquelle le domaine des interactions humaines fonctionne, comme dans les domaines naturels, de façon mécanique ou déterministe. Or Biesta explique qu'il s'agit d'un domaine où les processus sont complexes et ont toujours un important degré d'ouverture et de non-linéarité, ce qui entraîne des pratiques de réduction de la complexité pour rendre l'action plus gérable et administrable (2010c, p. 497). La forme scolaire, ses curriculums, son horaire, son organisation représentent ce type de réduction de la complexité et Biesta rappelle qu'elle n'est pas neutre, un donné naturel, mais bien une action politique qu'il faut interpréter comme tel.

¹ Biesta s'inspire ici du pragmatisme de John Dewey : « Taking experimentation seriously thus means that we have to give up the idea that it is possible to achieve complete knowledge about reality. This is not because our knowledge can always only be a subjective approximation of reality—the view espoused by Karl Popper—but because ‘the world’ always appears in function of our interventions and because ‘the world’ changes as a result of our interventions. Rather than spectators of a finished universe, Dewey’s pragmatism amounts to the idea that we are participants in an ever-evolving universe. » (Biesta, 2010c, p. 495)

En s'inspirant de Latour (1983), Biesta ajoute, et c'est son argument le plus original, que le modèle des données probantes est problématique, car pour rendre possible la science expérimentale en éducation, c'est le monde de l'éducation lui-même qu'il faut transformer en laboratoire où les expérimentations et comparaisons sont rendues possibles, c'est-à-dire où l'efficacité des situations éducatives peut effectivement être mesurée et comparée. Ce ne sont pas simplement les résultats de la science qui entraînent des changements de pratiques éducatives, mais bien la mise en laboratoire qui déjà d'emblée impose un modèle de l'action éducative pour rendre sa mesure possible. Ainsi, le déficit identifié par Biesta concerne l'application du modèle : pour produire les données probantes, c'est-à-dire pour tester les hypothèses scientifiques, ce sont les systèmes éducatifs au complet qu'il faut transformer et ce processus, invisible, rend difficile pour les enseignants de penser ou faire différemment puisqu'ils sont insérés, sans le savoir, dans un laboratoire qui leur impose des normes spécifiques à l'avance.

Pour conclure, la vision instrumentale de la pratique est donc problématique dans la mesure où, poussée à l'extrême, elle camoufle les aspects normatifs de la pratique enseignante et peut ainsi contrevenir à l'exercice du jugement professionnel, c'est-à-dire à l'évaluation par les enseignants de la valeur même de ce qu'ils sont en train de faire. Aussi, les données probantes, en fournissant une liste des « *best practices* » peut créer une forme de déresponsabilisation des enseignants qui pourraient considérer que s'ils ont appliqué les bonnes méthodes, ils ont fait leur travail et ont rempli leurs responsabilités, cela sans égard pour d'autres formes de responsabilité, notamment au regard de leur rôle politique comme agents devant introduire les enfants à la vie publique commune (Biesta, 2010a) ou de leur rôle éducatif plus large comme agents qui influencent le devenir des enfants, souvent de façon profonde. Dans la prochaine section, les travaux de Derrida sur le sens de la profession sont mobilisés pour repenser la trajectoire que la profession enseignante a suivie au cours de ces décennies.

3. Déstabiliser le sens de la profession

Le terme « profession » signifie littéralement « aveu public » (Derrida, 2001). Anciennement, un aveu consistait en un engagement écrit d'un vassal à son seigneur, en échange d'un fief et de la protection de ce seigneur. Ainsi, dans l'expression « faire profession de foi », il y a l'idée d'une déclaration officielle et publique d'engagement. Il y a l'idée d'un engagement au nom d'une foi, religieuse ou politique. C'est ce sens de la profession qui définit historiquement l'enseignement comme vocation, c'est-à-dire comme appel intérieur pour exercer un métier et comme dévouement. Comme le montre bien Hansen (1995), c'est d'ailleurs encore, pour plusieurs enseignants, la vocation qui définit le mieux le rapport qu'ils entretiennent avec leur travail, c'est-à-dire qui leur donne la conviction de continuer malgré les difficultés et défis qui sont au cœur de l'école contemporaine.

Dans sa conférence prononcée à l'université de Stanford en 1998, puis traduite en français sous le titre *L'université sans condition*, Derrida (2001) propose de penser l'avenir de l'université en considérant le travail du professeur comme une profession de foi. Pour Derrida, le travail du professeur n'est pas seulement *constatif*, suivant la distinction effectuée par J. L. Austin entre les énoncés constatifs et performatifs, c'est-à-dire qu'il ne consiste pas simplement à transmettre un ensemble de savoirs objectifs. Je rappelle brièvement que, selon Austin, l'énoncé constatif renvoie à un énoncé descriptif qui a valeur de vérité (le chien est un mammifère) alors que l'énoncé performatif en est un qui réalise son contenu par l'acte de son énonciation (je vous déclare mari et femme). Le travail de l'enseignant est performatif dans ce sens justement où il participe toujours nécessairement à faire advenir quelque chose dans le monde dans l'acte même d'énonciation. Derrida affirme :

J'insiste sur cette valeur performative de la déclaration qui professe en promettant. Il faut bien marquer que les énoncés constatifs et les discours de pur savoir, dans l'université ou ailleurs, ne relèvent pas, en tant que tels, de la profession au sens strict. Ils relèvent peut-être du « métier » (compétence, savoir, savoir-faire) mais non de la profession entendue en un sens rigoureux. Le discours de profession est toujours, d'une façon ou d'une autre, libre profession de foi ; il déborde le pur savoir technoscientifique dans l'engagement de la responsabilité. (Derrida, 2001, p. 35)

Dès que le professeur prend la parole, surtout au sein d'une institution comme l'université, il professe. Il n'est jamais dans une position neutre où il n'est qu'un véhicule de pensée. Sa parole est toujours productrice de quelque chose. C'est pour cette raison d'ailleurs, que selon Derrida, le rôle de l'université est de déconstruire les sémantiques sociales qui sont idéologiquement inscrites dans notre histoire et que le rôle du professeur est précisément de participer, par ses actes de langage, à déstabiliser ces sémantiques sociales (ibid., p. 15). Le professeur doit ouvrir la possibilité à ses étudiants de penser à contre-courant, non pas pour oublier ou nier le passé, mais pour ouvrir la possibilité d'une pensée du singulier, du dehors, de l'impensé, de l'à venir. Et seule la foi peut permettre au professeur de faire comme si cette pensée était possible. Cette responsabilité, nous dit Derrida, est inscrite dans le projet même de *l'universitas* depuis le Moyen-Âge, lequel était fondé sur un idéal d'indépendance, de souveraineté inconditionnelle par rapport à toute forme de pouvoir, où tout énoncé pouvait être dit, où toute forme de pouvoir pouvait être critiquée, un espace de pensée non compromise et un espace de possibilités infinies (ibid., p. 14). En effet, c'est bien au sein de cette université que les Humanités s'établissent et font valoir leur rôle, c'est-à-dire interroger ce que signifie être un homme et donc poser la question même de la liberté (Standish, 2002). Pour Derrida, cette responsabilité doit dépasser la seule critique, elle doit être résistance et dissidence, et faire advenir quelque chose, au moins une fissure, une brèche.

Ainsi, le travail du professeur n'est pas seulement de restituer les savoirs de l'humanité, de ce qui a été, mais de participer aussi à l'institution de ce qui est à venir. Il professe sa foi en ce qu'il espère pour « l'homme à venir », et plus particulièrement pour « la démocratie à venir » (Derrida, 2001, p. 16). Ces « à venir » ne sont pas des idéaux normatifs vers lesquels nous devons tendre : ils ne sont pas encore advenus nous ne les avons même pas encore pensés. Ils n'appellent pas, comme c'est le cas dans la métaphysique platonicienne, l'atteinte d'un idéal préconçu. Plutôt ils se font solliciter et engagent celui qui reçoit l'appel, comme un appel de l'au-delà à s'engager. Ces « à venir » renvoient à quelque chose comme une promesse qui aurait été oubliée, dont on aurait perdu le sens, mais dont le mirage interpelle la foi, la vocation, l'engagement, la responsabilité. La structure de cette notion (comme la structure du « comme si ») est paradoxale, explique Simon Critchley (2005, p. 69), car elle possède la structure d'une promesse, mais elle a lieu ici et maintenant et non dans un futur idéalisé.

Bien que la réflexion de Derrida porte sur le travail du professeur d'université, son analyse peut tout de même être transposée à la réalité des enseignants dans la mesure où ces derniers participent aussi à la médiation des savoirs de l'humanité et à la formation du monde à venir, et dans la mesure où ils sont eux aussi, de plus en plus, sous l'emprise des demandes techniques du marché qui impose la loi de la performance et de l'efficacité. L'enseignant au niveau primaire ou secondaire a certainement une responsabilité différente. Si l'on peut facilement concevoir l'université comme un lieu de critique radicale et de résistance, il n'en va pas de même pour les écoles primaires et secondaires. Ce sont des lieux de formation « première » de l'identité et des savoirs de base, et ces savoirs doivent être inculqués avant que toute déconstruction soit même possible. Comment déconstruire ce qui n'a pas encore été construit ?

Au regard de la société à venir, l'enseignant de l'école primaire et secondaire est lui aussi « professeur de foi » dans la mesure où il participe à ouvrir la possibilité de ce qui est à venir. Ruitenberg (2015) suggère une éthique de l'hospitalité pour réfléchir à la manière d'adresser cette responsabilité de l'enseignant de rendre possible ce que Hannah Arendt (1979) nomme la « natalité », c'est-à-dire l'avènement de ce qui n'est pas encore. Cette éthique de l'hospitalité, fortement inspirée par la pensée de Derrida, se caractérise par l'importance de ne pas programmer trop rigide la classe, de laisser un espace pour ce que Derrida nomme la production d'événements, c'est-à-dire des occurrences qui dépassent toute forme de calcul *a priori* ou de prédiction (Attridge, 2014 ; Ruitenberg, 2015). Un exemple banal serait l'apprentissage de la langue ou de la lecture. Il n'advient pas suivant un plan précis (Schwimmer, 2013). Il survient toujours comme un événement. Un jour l'enfant sait parler, lire, écrire. La confiance, la foi de l'enseignant en ses élèves est alors cruciale pour qu'un tel avènement puisse avoir lieu. Un autre exemple, dont le résultat est moins facile à observer, mais qui fonctionne suivant la même logique, est la transmission de savoirs disciplinaires comme l'histoire ou la littérature : si la signification

de ce qui est transmis est déjà donnée une fois pour toutes, si elle est scellée, fixée, sans possibilité de pouvoir signifier autre chose, alors l'éducation n'est pas hospitalière, elle rend difficile l'avènement de la natalité, la possibilité qu'autre chose puisse advenir. Ainsi, l'enseignant a une responsabilité d'hospitalité pour que les apprentissages ne soient pas purement instrumentaux, mais puissent les amener ailleurs, leur ouvrir des possibilités pour ce qui est à venir.

Ainsi, l'enseignant se trouve à la frontière entre ce qui a déjà été et ce qui est à venir. Pour reprendre Arendt (1979), il est à tout instant dans cet interstice médiateur et c'est en ce sens qu'il est responsable de la possibilité de la natalité. Il aide à faire advenir ce qui n'est qu'en gestation. Car si l'enseignant est effectivement celui qui transmet les langages de l'humanité et contribue à perpétuer les traditions humaines, il est aussi celui qui doit ouvrir la possibilité du changement, laisser la nouvelle génération prendre possession de son destin afin de ne pas rester soumis et dépendant de ce qui la précède. L'enseignant, de façon assez paradoxale, préserve tout en émancipant. Il crée la possibilité que quelque chose d'imprévu, encore impensé, advienne dans le monde par le biais des générations futures. Or cette possibilité, l'enseignant en est responsable ici et maintenant, non pas par le biais de gestes révolutionnaires, mais par ceux souvent invisibles d'un modeste commencement.

4. Apport d'une conception de la profession comme foi

La figure du professeur de foi est intéressante, car elle opère dans un interstice, un seuil, où la responsabilité du professeur est d'introduire les enfants à notre monde, mais sans programmer ce que ce monde devrait être à l'avance par le biais d'objectifs clairement définis qu'une approche technoscientifique permettrait d'atteindre. En réactivant le sens souvent oublié de la profession comme profession de foi, Derrida détourne la signification dominante de la profession (libérale) pour faire ressortir sa dimension vocationnelle. Selon Hansen (1995), la notion de vocation sous-entend un rapport particulier de la personne avec son travail. La personne n'est pas comme un employé qui remplit simplement ses obligations : son travail est intimement lié à son identité, il est significatif pour elle et lui fournit une source d'épanouissement importante. Il y a aussi dans la vocation, l'idée d'un appel intérieur à se mettre au service d'autrui, ce qui précisément lui donne son sens et la possibilité d'être source d'épanouissement. Ainsi, lorsque Derrida soutient que la profession s'engage, se dévoue, se bat, c'est que celui qui professe est engagé de telle sorte que son activité est animée par quelque chose qui dépasse l'économie du travail : une foi. La notion de foi permet de résister performativement au technocratisme qui domine actuellement le langage de la profession de l'enseignement. L'enseignant n'est pas seulement un professionnel qui administre des *inputs* pour un meilleur *output*, il n'est pas seulement applicateur de normes et de

standards, il espère quelque chose pour le monde à venir et sa foi qui permet de nourrir un tel espoir.

Dans le lexique du « professer », je soulignerai moins l'autorité, la compétence supposée et l'assurance de la profession ou du professeur que, une fois encore, l'engagement à tenir, la déclaration de responsabilité. Je dois laisser en réserve, faute de temps, cette longue histoire de la « profession », de la « professionnalisation » qui conduit au séisme actuel. Retenons-en pourtant un trait essentiel. L'idée de profession suppose qu'au-delà du savoir, du savoir-faire et de la compétence, un engagement testimonial, une liberté, une responsabilité assermentée, une foi jurée obligent le sujet à rendre des comptes devant une instance à définir (Derrida, 2001, p. 50).

Derrida n'explicite jamais quelle serait cette instance à définir, car la responsabilité dont il est question a été « librement déclarée, quasiment sous serment : en un mot professée » (ibid.). Le caractère pieux de la profession de professeur soulève une difficulté : le professeur ou l'enseignant ne peut pas vraiment s'identifier comme source ultime et définitive de ce qui a été appris. Il est bien sûr imputable de ses mauvaises conduites ou de sa négligence, mais au regard de son rôle de transmetteur de savoirs, l'imputabilité est difficile à établir. Si un élève apprend telle chose, s'il acquiert telle attitude, l'enseignant ne peut jamais s'identifier et s'imposer comme l'auteur et le responsable ultime de cette œuvre.

Ainsi, la figure de la profession de foi permet de déstabiliser notre conception parfois restrictive de la responsabilité en enseignement : de la concevoir non pas uniquement en termes d'une obligation de résultats ou d'imputabilité, mais en termes d'engagement personnel, de dévotion ou de don, de volonté de faire advenir quelque chose comme un événement. Derrida, en tant que continuateur de la pensée d'Emmanuel Levinas, ouvre des voies pour penser l'enseignement comme introduction à quelque chose qui dépasse l'élève, qui l'amène ailleurs. Il s'agit de faire valoir que le propre de l'éducation est de confronter l'élève à ce qui lui est étranger, quelque chose qui ne vient pas de lui, qui lui est autre, de chercher à *l'intéresser* à des choses qu'il peut recevoir comme une forme de révélation et qui a donc le potentiel de le transformer. Cette conception modifie l'économie du modèle éducatif technocratique basé sur la contractualité où l'élève réussit son cours s'il remplit les critères établis par l'enseignant, où l'élève a le droit de suivre le cours s'il paie les frais de scolarité (Standish, 2005). Dans l'essai « Giving a lesson », Blake et al. (1998) réfèrent à Derrida en affirmant que le don (dans le fait de *donner* une leçon ou un cours) est une dissémination dont les effets vont largement au-delà de ce que l'on peut voir, vérifier ou contrôler, c'est une initiation, un début, une semence dont les résultats sur la vie de quelqu'un ne sont pas vraiment mesurables. Ainsi, le modèle de la profession de foi engage-t-il autrement l'enseignant :

son rôle n'est plus celui, principalement, de favoriser la réussite éducative (mesurable à partir des épreuves d'évaluation), mais bien d'ouvrir à de nouvelles possibilités de pensée, de faire et dire.

Plus concrètement, et pour reprendre la distinction effectuée par Masschelein et Simon (2015) entre l'intérêt et la motivation, ouvrir à de nouvelles possibilités signifie ici « montrer » ou « faire valoir » *l'intérêt* que comportent certaines choses ou idées qui pourraient paraître a priori sans intérêt pour les élèves ou pour certains élèves. L'intérêt porte sur les choses que nous tenons en partage dans le monde et n'appartient à personne en propre. Il repose sur les qualités intrinsèques de la chose à l'étude, ce qui réhabilite en outre l'importance du rôle de l'enseignant comme médiateur culturel. En ce sens, les stratégies pour « intéresser » les élèves seront sans doute différentes de celles qui servent à « motiver » des apprentissages. Lorsque l'enseignant motive, il s'appuie sur la pertinence d'apprendre pour l'élève en tant que personne et sur la satisfaction qu'apporte la réussite. Lorsqu'il intéresse, il fait autre chose, il cherche à faire entrevoir pourquoi telle chose ou telle idée est digne d'intérêt, d'amour, il cherche à révéler, il fait profession de foi.

5. Critiques d'une conception de la profession comme foi

L'approche discutée ici peut déranger et il importe donc de dissiper certains malentendus qui pourraient en découler. Trois critiques potentielles seront donc discutées. La première critique renvoie au problème de l'importance de la qualité de l'enseignement, la seconde au problème du fardeau éthique des enseignants et la troisième au problème de l'autonomie professionnelle des enseignants.

D'abord, l'approche de la foi peut paraître sous-estimer l'importance pour l'enseignant d'être un bon enseignant, c'est-à-dire de faire apprendre quelque chose de valable à ses élèves. En effet, en insistant sur l'aspect vocationnel, sur la foi, il est possible de minimiser l'importance du résultat de l'action pédagogique comme si tout ce qui importait était l'intention de celui qui professe. Or il ne saurait être question de valoriser un enseignement sans préoccupation pour ce qui est effectivement reçu, compris, ici et maintenant. Ce serait effectivement irresponsable. Mais cette responsabilité de l'enseignant à faire apprendre ne saurait se limiter à ce qui est immédiatement vérifiable ou mesurable (et donc imputable selon le modèle professionnel actuel) : elle devrait aller au-delà, c'est ce qui a été défendu plus haut. Or le modèle de la vérification constante et de l'imputabilité, en imposant la mesure des apprentissages comme moyen d'évaluer la compétence professionnelle, peut contraindre l'enseignant au « ici et maintenant » et devenir un frein à un engagement plus profond (Standish, 2010). Si le professeur est sans foi et n'introduit les élèves à aucune forme d'altérité qui puisse le transformer, ou plus modestement l'intéresser au monde qui se trouve à l'extérieur de

lui de façon nouvelle, alors a-t-il vraiment assumé la responsabilité de l'éducation ? Et s'il se limite au modèle technoscientifique de la profession et qu'il s'avère en effet très efficace, mais qu'il s'en tient à remplir les critères de réussite inscrits dans le cahier, à favoriser l'acquisition des compétences mesurables, à amener les élèves à performer, etc., sans égard pour le sens de ce qu'il est en train de faire, pour le monde qu'il participe à faire advenir, alors a-t-il vraiment assumé sa responsabilité ? Le don dont il est question quand il enseigne, quel qu'il soit, est aussi une imposition : ce que l'élève est amené à recevoir du professeur lui est imposé et précède la possibilité même de son autonomie. *Donner une leçon*, c'est aussi exercer son autorité sur autrui, c'est imposer une langue, une culture, des savoirs, c'est discipliner l'homme en devenir (Standish, 2005). C'est une responsabilité immense et il faut sérieusement se demander si l'on souhaite que les élèves soient introduits dans un monde où le langage technoscientifique de la mesure, des compétences, des objectifs, de l'efficacité colonise tous les autres, si cela ne donnait pas, pour reprendre l'expression de William James, des raisons de faire pleurer les anges (Standish, 2010a).

Ceci me mène à la deuxième critique que l'on pourrait adresser à une approche en termes de profession de foi, c'est-à-dire celle d'accentuer excessivement la responsabilité vocationnelle du professeur, et ainsi d'ajouter au fardeau des enseignants qui en ont déjà plein les bras. En effet, en considérant l'activité enseignante comme un travail, qui engage certes des responsabilités professionnelles, mais qui n'implique pas l'engagement personnel de l'individu, le modèle professionnel actuel permet à l'individu d'établir une frontière claire entre sa vie personnelle et sa vie professionnelle, lui permettant ainsi de se protéger contre les exigences souvent excessives et parfois douloureuses imposées par l'employeur (Lantheaume, 2007 ; Lantheaume et Hélou, 2008). Je soulignerai d'abord que l'idéal de service public qui anime la profession dans sa dimension « vocationnelle » n'est pas pure dévotion, et que si cet idéal est indissociable de l'identité personnelle de la personne qui professe, il est aussi par le fait même, indissociable de la satisfaction qu'elle peut en tirer. Ainsi si la forme de responsabilité à laquelle nous invite Derrida est, il est vrai, exigeante, mais tout de même plus avantageuse que celle imposée par les formules *d'accountability* qui traitent les enseignants comme des employés bureaucratiques qui doivent être surveillés et gérés de près, formules qui s'imposent de plus en plus actuellement (Maroy et al., 2017 ; Wise et Usdan, 2013). Elle engage un engagement qui est volontaire et non pas administré de l'extérieur de telle sorte que le sujet en vienne à devoir se conformer à des exigences qui, trop souvent, le détournent de son propre engagement en créant le sentiment d'un travail « empêché » (Lantheaume, 2007 ; Clot, 2002). En effet, les pratiques d'imputabilité entraînent, la recherche le démontre bien, tantôt des effets pédagogiques pervers comme des formes réductrices de « teaching to the test » (Wise et Usdan, *ibid*), tantôt des effets psychologiques néfastes sur le corps enseignant : anxiété, dépression, abandon de la profession (Lantheaume et Hélou, 2008 ; Ball, 2003).

Enfin, la troisième critique n'est pas sans lien avec la deuxième : la notion de profession de foi, ne menace-t-elle pas de miner le projet de professionnalisation des enseignants et la possibilité des enseignants d'un jour pouvoir jouir d'une autonomie « professionnelle » dans l'exercice de leur travail ? En effet, Jeffrey (2013) a bien montré comment une conception archaïque de l'enseignement en termes de vocation peut contribuer à brimer l'autonomie et la liberté des enseignants de qui, malgré le mouvement de professionnalisation, on attend encore bien souvent un comportement irréprochable à en croire plusieurs jugements de la Cour suprême (Jeffrey, Deschesnes, Harvengt et Vachon, 2009). Une telle conception découle d'un modèle désuet de la responsabilité que Jeffrey identifie comme le « modèle de la moralité exemplaire », qui vient d'une époque où l'enseignement était une vocation religieuse qui exigeait une vertu de tous les instants, même en dehors des heures de classe. Il ne s'agit pas ici, bien entendu, de réactiver la foi et le sens de la vocation dans ce sens rétrograde. La profession de foi doit être dissociée ici de l'éthique catholique traditionnelle et entendue comme une foi personnelle, un dévouement qui engage et qui s'écarte des dispositifs et procédures de contrôle actuels du travail enseignant imposé par l'État, notamment par le biais de l'évaluation.

Conclusion : vers une profanation du « culte » de la profession moderne

On pourrait se demander si l'idéologie technoscientifique qui est présente dans le discours professionnel actuel peut elle-même agir comme un culte. Elle produit des icônes, des liturgies, des traditions que les sujets finissent par adorer, mais de façon largement inconsciente. Ayant foi en elle, les enseignants s'appliquent à rendre leurs pratiques plus efficaces, à augmenter les performances scolaires, à améliorer leur gestion de classe. Il est important d'insister sur le fait que ce qui est en jeu ici, ce n'est pas la science ou le management en tant que tel, mais bien leur mutation en idéologie ou en culte. Les enseignants sont quotidiennement invités à appliquer, pour ne pas dire vénérer, les mantras de ces idéologies sans les questionner. La reconnaissance de cette dimension quasi religieuse dans la profession enseignante, c'est-à-dire de la présence inévitable d'une foi qui guide la pratique, met en lumière l'importance de se réapproprier la foi, l'importance de la profanation dirait Agamben (2006). Pour Agamben, l'idée de profanation renvoie à l'idée de rendre à l'usage commun des hommes ce qui avait été sacrifié aux dieux, à désacraliser en quelque sorte quelque chose qui avait été divinisé. La transformation des églises en centres communautaires (et non en condominium) serait, en ce sens, une forme de profanation, de restitution à l'usage public. En ce sens, Agamben invite à profaner les idoles contemporaines. Profaner la profession, c'est donc désacraliser les cultes contemporains, notamment ceux de la planification efficace dans le but de se réapproprier le sens de ce travail, de cette profession.

Références

- Agamben, G. (2006). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Éditions Payot & Rivages.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*, Paris, Éditions Gallimard.
- Ball, S. (2003). « The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity », *Journal of Education Policy*, vol. 18, n° 2, p. 215-228.
- Biesta, G. (2007). « Why What Works Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research », *Educational Theory*, vol. 57, n° 91, p. 1-22.
- Biesta, G. J. J. (2010a). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Boulder, Colorado, Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2010b). « Five Theses on Complexity Reduction and its Politics », dans D. C. Osberg et G. J. J. Biesta (dir.), *Complexity Theory and the Politics of Education*, Rotterdam, Sense Publishers, p.5-14.
- Biesta, G. J. J. (2010c). « Why 'What Works' Still Won't Work: from Evidence-based Education to Value-based Education », *Studies in Philosophy and Education*, vol. 29, n° 5, p. 491-503.
- Blake, N., P. Smeyers, R. Smith et P. Standish (1998). *Thinking Again: Education after Postmodernism*, Westport, Connecticut, Bergin & Garvey Publishers.
- Clot, Y. (2002). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- Couturier, Y., D. Gagnon et S. Carrier (2009). « Management des conduites professionnelles par les résultats probants de la recherche, une analyse critique », *Criminologie*, vol. 42, p.185-199.
- Critchley, S. (2005). « Déconstruction et communication. Quelques remarques sur Derrida et Habermas » dans C. Ramond (dir.), *La déconstruction*, Paris, Presses universitaires de France.
- Cuban, L. (2000). « Why Is It So Hard to Get Good Schools? », dans Shipps, D. et L. Cuban (dir.), *Reconstructing the Common Good in Education*, Palo Alto, California, Stanford University Press, p. 148-172.
- Derrida, J. (2001). *L'université sans condition*, Paris, Éditions Galilée.
- Desaulniers, M.-P. et F. Jutras (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Dickersin, K. (2008). « Building an Evidence Base: Lessons Learned from Systematic Reviews », *What Works Clearinghouse*, event transcript, december 2008, Institute of Educational Sciences. [En ligne] https://ies.ed.gov/ncee/wwc/docs/multimedia/20081212evidenceintopractice/wwc_121208_transcript.pdf, consulté le 6 mars 2018.
- Feuer, M.J. (2008). « Building an evidence base: lessons learned from systematic reviews », *What Works Clearinghouse*, event transcript, december 2008, Institute of

- Educational Sciences. [En ligne] https://ies.ed.gov/ncee/wwc/docs/multimedia/20081212evidenceintopractice/wwc_121208_transcript.pdf, consulté le 6 mars 2018.
- Friedson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Hansen, D. (1995). *The Call to Teach*, New York, Teachers College Press.
- Hardcastle, J. (2009). « Vygotsky's Enlightenment Precursors », *Educational Review*, vol. 61, n° 2, p. 181-195.
- Hargreaves, A. et L. Lo (2000). « The Paradoxical Profession: Teaching at the Turn of the Century », *Prospects*, vol. 30, n° 2, p. 114.
- Heargreaves, D. (1996). « In Defence of Evidence-based Teaching », *British Educational Research Journal*, vol. 23, n° 4, p. 405-419.
- Hillage, J., R. Pearson, A. Anderson et P. Tamkin (1998). *Excellence in Research on Schools*, report n° 74, London, Department for Education and Employment.
- Jeffrey, D. (2013). « Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle », *Formation et profession*, vol. 21 n° 3, p. 18-29.
- Lantheaume, F. (2007). « L'activité enseignante entre perception et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance », *Éducation et Sociétés*, vol. 19, n° 1, p. 67-83.
- Lantheaume, F. et C. Hélou (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses universitaires de France.
- Latour, B. (1983). « Give Me a Laboratory and I Will Raise the World », dans Knorr, K. D. et M. Mulkay (dir.), *Science Observed*, London, Sage Publications, p. 141-170.
- Lessard, C. (2000). « Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation : formes et dispositifs de la professionnalisation », *Recherche & formation*, n° 35, p. 91-116.
- Liotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne : Rapport sur le savoir*, Paris, Éditions de Minuit.
- Maroy, C., A. Brassard, C. Mathou, S. Vaillancourt, A. Voisin (2017). « La co-construction de la gestion axée sur les résultats : les logiques de médiation des commissions scolaires », *McGill Journal of Education*, vol. 52, n° 1, p. 93-113.
- Masschelein, J. et M. Simons (2015) *In Defense of the School. A Public Issue*, Louvain, Education, culture & society Publishers.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017). *Pour la création d'un institut national d'excellence en éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (2009). *La recherche, comment s'y retrouver ? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances en éducation*, sous la direction de R. Landry, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*, Québec, Gouvernement du Québec.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, Washington, District of Columbia, United States Government Printing Office.
- Ruitenberg, C. (2015). *Unlocking the World. Education and the Ethic of Hospitality*, Boulder, Colorado, Paradigm Publishers.
- Saussez, F. et C. Lessard (2009). « Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve à la lumière de quarante années de recherche en matière de conception et d'implantation des politiques en éducation », note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, vol. 168, p. 111-136.
- Slavin, R. (2002). « Evidence-based Educational Policies: Transforming Educational Practice and Research », *Educational Researcher*, vol. 31, n° 7, p.15-21
- Standish, P. (2002). « Disciplining the Profession: Subjects Subject to Procedure », *Educational Philosophy and Theory*, vol. 34, n° 1, p. 5- 22.
- Standish, P. (2005). « Towards an Economy of Higher Education », *Critical Quarterly*, vol. 47, n° 1-2, p. 57-71.
- Standish, P. (2010). « Calling Education to Account », dans Smeyers, P. et M. Depaepe (dir.), *The Ethics and Aesthetics of Statistics*, Gent, Springer Publishing.
- Standish, P. (2010a). « One Language, One World. The Common Measure of Education », *Philosophy of Education Archives*, p. 360-368.
- Schwimmer, M. (2013). *Transmission des connaissances et professionnalisation de l'enseignement: déconstruction des traductions à l'œuvre dans la revue Vie pédagogique*, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec. Du XIXe au XXe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- US Department of Education (2001). *No Child Left behind Act*.
- Weber, M. (1917; 2005). « La science, profession et vocation », dans Isabelle Kalinowski (dir.), *Max Weber. La science, profession & vocation*, suivi de *Leçons wébériennes sur la science et la propagande*, Marseille, Éditions Agone.
- Wise, E. A. et M. D. Usdan (2013). « The Teaching Profession at the Crossroads », *Educational Leadership*, vol. 71, n° 2, p. 30-34.