



HAL
open science

De la vocation au métier

François Dubet

► **To cite this version:**

François Dubet. De la vocation au métier. Diversité : ville école intégration, 2013, La ville, l'école, la diversité. 40 ans de solidarité, 174, pp.201-206. halshs-00931385

HAL Id: halshs-00931385

<https://shs.hal.science/halshs-00931385>

Submitted on 21 Aug 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

De la vocation au métier

François Dubet

Citer ce document / Cite this document :

Dubet FrançoisDubet François. De la vocation au métier. In: Diversité, n°174, 2013. La ville, l'école, la diversité. 40 ans de solidarité. pp. 201-206;

https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2013_num_174_1_3857

Fichier pdf généré le 16/03/2023

De la vocation au métier

A lors qu'il donnait un cours de pédagogie aux élèves de l'École normale supérieure préparant l'agrégation en 1904, Durkheim s'étonnait « d'un vieux préjugé français qui frappe d'une sorte de discrédit la pédagogie de manière générale¹ ». Les instituteurs recevaient une formation professionnelle parce qu'il allait de soi qu'ils n'étaient pas des « savants », mais l'acquisition de la science pouvait dispenser les professeurs de lycée de l'apprentissage de l'art de la communiquer. « On dit que le jeune maître se réglera sur les souvenirs de sa vie de lycée et de sa vie d'étudiant ? Ne voit-on pas que c'est décréter la perpétuité de la routine ?... On ne voit pas pourquoi l'enseignement secondaire jouirait du privilège de se passer de toute culture pédagogique². »



Plus d'un siècle après les remarques de Durkheim, les choses ont-elles profondément changé ? Rien n'est moins évident. Bien sûr, les IUFM ont été créés en 1989 pour renaître sous une forme à peine différente avec les ESPE, bien sûr les enseignants ne sont plus condamnés à tout apprendre sur le tas, bien sûr la formation permanente existe un peu... Mais tout ceci ne signifie pas que la profession d'enseignant soit aujourd'hui considérée comme un métier qui s'apprend,

comme celui des ingénieurs, des infirmières et des informaticiens. De multiples résistances continuent à se manifester ; comme dans l'étrange querelle des « pédagogues et des républicains », par exemple, les seconds craignant de voir leur profession se dégrader si l'autorité des maîtres n'est plus fondée sur la seule maîtrise des savoirs. Les concours de recrutement à bac plus cinq continuent à donner la priorité à la seule compétence disciplinaire, le refus de la bivalence et de la polyvalence reste extrêmement fort, la formation des professeurs des écoles est « secondarisée » pendant que l'élargissement d'une activité professionnelle qui ne se réduirait pas aux seules heures de cours est un *casus belli*. Bref l'identité profonde des professeurs reste définie par leur discipline bien plus que par leur métier, malgré ou à cause des difficultés croissantes de ce métier.

Comment expliquer cette tradition et cette situation alors que d'autres pays semblent avoir choisi le métier et la formation professionnelle plus aisément, et avec quelques bénéfices si l'on en croit les comparaisons internationales ? Mais surtout, comment expliquer la force de cette identité fondée sur les seuls savoirs alors que les conditions de l'exercice professionnel sont si profondément différentes, et bien plus difficiles, que celles du début du siècle dernier ?

LES SAVOIRS ET LA VOCATION

Pour essayer de comprendre la longue absence puis les résistances à la formation professionnelle et pédagogique des professeurs, il faut remonter à la matrice symbolique même de l'école. Comme chacun le sait, « l'école est fille de l'Église » même si elle a longtemps lutté pour se détacher de l'emprise religieuse. Mais cette autonomie progressive, voire cette rupture en France, n'a

■ 1 É. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990, p. 10.

■ 2 *Ibid.*, p. 12.

pas empêché l'école de maintenir, sous une forme laïque, des formes de légitimité qui empruntent au caractère sacré de l'institution. Ce « programme institutionnel³ » repose sur quelques piliers, dont celui de la conception du métier d'enseignant en termes de *vocation*. La vocation ne signifie pas simplement que les enseignants aiment leur travail ; elle signifie qu'ils tirent leur autorité et leur légitimité du fait qu'ils incarnent des principes et des valeurs tenus pour incontestables et sacrés. De même que le prêtre incarne la présence de dieu et son autorité, le maître incarne la science, la culture, la raison et la République. L'élève obéit au maître parce qu'il incarne quelque chose qui le dépasse, de la même manière que le fidèle obéit au prêtre parce qu'il incarne la parole divine. Rappelons que les anciennes écoles normales d'instituteurs ressemblaient « comme des sœurs » aux séminaires parce qu'elles devaient former cette vocation, cette capacité d'incarner la République et ses valeurs. Quant aux professeurs, considérés comme des « savants » du fait de leurs études longues, leur forte maîtrise des savoirs, de la Raison et de la grande culture universelle qui les portent faisaient office de vocation et leur assuraient une autorité toute « naturelle ». Dans ce cadre, l'élève n'obéit pas à la personne du professeur, mais à ce qu'il incarne : l'objectivité de la science, l'universalité de la culture et le projet libérateur de la République. Il n'est donc pas besoin de former pédagogiquement et professionnellement les professeurs, puisque l'autorité du savoir s'impose naturellement aux élèves dès lors que la Raison incarnée par l'enseignant s'impose naturellement à la raison des élèves.

Cette conception de l'école et de la vocation enseignante était d'autant plus évidente que l'école était un sanctuaire, comme l'église, protégée des désordres et des passions du monde. Les élèves n'y étaient pas des enfants et des adolescents, ils étaient

essentiellement des élèves et les professeurs se consacraient au cours et à la classe, confiant à d'autres, ou à la générosité de certains d'entre eux, ce qu'on appelle aujourd'hui la « vie scolaire » : la discipline, les activités culturelles, les problèmes personnels et sociaux, l'orientation professionnelle... Dans ce modèle, chaque maître est seul dans sa classe et libre de sa pédagogie. Il ne rend de comptes ni aux élèves, ni aux parents, ni aux collègues ; seul l'inspecteur spécialisé dans sa discipline, et la défendant, est habilité à le juger. Ainsi, le modèle de la vocation construit une très forte autonomie professionnelle assise sur la légitimité disciplinaire et sanctionnée par des concours qui évaluent essentiellement les savoirs de l'enseignant. La lutte pour les programmes, pour les heures consacrées aux disciplines et pour la hiérarchie symbolique de celles-ci devient essentielle dès lors que l'identité professionnelle est définie par ces disciplines.

Longtemps, le vocabulaire de la vocation s'est imposé comme une évidence contre la formation professionnelle réservée à ceux qui n'étaient pas des savants. La personnalité, le talent, bref la « grâce », comptaient beaucoup plus que la technique pédagogique. L'idéal restait celui du beau cours écouté en silence par des élèves fascinés et, pour tout dire, « convertis ». Cette conception vocationnelle du métier de professeur a longtemps été vécue comme une évidence solide ; dans une société où la culture de masse ne concurrençait pas la culture scolaire, les élèves pouvaient plus ou moins s'ennuyer au lycée, il n'empêche que l'autorité de cette culture n'était pas discutable ni discutée. La grandeur des humanités, les beautés de la science, la critique philosophique pouvaient aller de soi au-delà de la distribution aléatoire des talents pédagogiques. Les professeurs étaient si peu nombreux dans une société où les études secondaires étaient réservées à une faible minorité que leur statut social de « savant » était comme « garanti » par sa rareté relative. Comment ne pas tenir pour des philosophes les deux professeurs de philosophie d'un lycée de province ?

Le modèle de la vocation a tenu tant que les lycéens ont été soigneusement sélectionnés, scolairement et socialement, pour jouer le jeu scolaire. Les boursiers et les héritiers, les filles et les garçons séparés, la forte utilité sociale du baccalauréat accordé à 5 ou 10 % de la population permettaient aux enseignants de reproduire avec des élèves qui leur ressemblaient beaucoup les méthodes de travail qui avaient si bien

■ 3 F. Dubet, *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.

réussi avec eux. La relation pédagogique fonctionne sur un principe d'homologie des professeurs et de leurs élèves. La critique de l'institution est encadrée par les catégories de l'institution, voire encouragée par l'institution : elle met en évidence les distances entre les ambitions libératrices de la culture scolaire et la tristesse des routines de l'école.

L'IMAGINAIRE ET L'EXPÉRIENCE

Tout le problème aujourd'hui vient de ce que l'imaginaire de la vocation persiste dans les esprits, surtout dans celui des organisations syndicales majoritaires et des associations disciplinaires, alors que les conditions de travail et peut-être même la nature de l'école se sont profondément transformées.

L'autorité de la connaissance et de son association au progrès et à la raison ne semble plus aussi solidement établie qu'elle pouvait l'être à l'aube de l'école républicaine. Plus encore, l'école n'en a plus le monopole et chaque élève a le sentiment, peut-être illusoire mais bien installé, qu'il trouvera sur la Toile et sur les écrans des connaissances plus vivantes, plus rapides et plus séduisantes que celles que transmet l'école. Au fil du temps, la culture scolaire est perçue comme de plus en plus « scolaire », justement, et parfois même, elle n'est perçue que comme un support de sélection : j'apprends pour être évalué, mais la vraie vie est ailleurs. Aussi l'autorité fondée sur la capacité d'incarner le savoir et la culture décline-t-elle d'autant plus inexorablement que le nombre des professeurs s'est multiplié en même temps que celui des élèves, que le niveau scolaire de la population s'est élevé et que les enseignants ne sont plus tenus pour des savants, notamment aux yeux des classes moyennes fortement diplômées. Il y a même longtemps que, dans certaines disciplines, les meilleurs des étudiants ne choisissent plus l'enseignement comme débouché professionnel. En clair, la profession est devenue « banale » et les ensei-

gnants attachés à la vocation en souffrent comme d'une marque de mépris.

Avec la massification scolaire, l'utilité sociale des diplômés s'est imposée à tous, la concurrence s'est accrue entre les individus et les enseignants sont moins perçus comme les porteurs de la culture que comme les arbitres plus ou moins équitables d'une compétition scolaire continue. Longtemps perçue comme juste, parce que la sélection se faisait en amont, l'école démocratique de masse semble plus injuste car c'est elle qui fait le « sale boulot », quand tous les élèves ou presque sont scolarisés longtemps et que leur avenir social dépend de leurs succès scolaires.

Toutes ces mutations affaiblissent le modèle de la vocation. Mais le changement le plus décisif en la matière tient à la rupture de la connivence entre les professeurs, les lycéens et les collégiens quand le « tri » ne se fait plus avant l'école. Depuis plus de trente ans, les professeurs se plaignent de ces nouveaux élèves ignorant presque tout des codes implicites de l'enseignement secondaire. Cette plainte repose sur des éléments solides, quand le nombre de bacheliers a été multiplié par près de sept en cinquante ans. La venue de nouveaux élèves ne signifie pas seulement qu'ils sont moins bien acculturés au monde scolaire ; ils apportent avec eux un ensemble de problèmes sociaux et culturels que le vieux lycée ignorait largement : chômage, pauvreté, ruptures familiales, immigration, « diversité culturelle »... Si l'on ajoute à tout cela que la mixité a imposé la présence de l'adolescence à l'école, on comprend mieux comment le modèle de la vocation ne s'épanouit vraiment que dans les lycées chics et les classes préparatoire où la proximité culturelle des enseignants et de leurs élèves est quasiment « garantie ».

Partout ailleurs, le modèle de la vocation ne peut résister aux transformations de l'école. Bien des enseignants s'en plaignent, et beaucoup en souffrent, en soulignant la rupture de contrat entre ce qui leur était « promis » par leur formation académique et la réalité des élèves auxquels ils sont confrontés. Mais l'écrasante majorité des professeurs « fait avec » et pratiquement, abandonne le modèle de la vocation pour celui d'un métier dans lequel la relation pédagogique n'est plus tenue pour donnée par l'institution, mais doit être construite par l'enseignant lui-même. Dans les faits, la manière de faire la classe s'est profondément transformée et bien des enseignants y trouvent beaucoup d'intérêt et de satisfaction. Les professeurs apprennent progressi-

vement à travailler ensemble, à rencontrer les parents, à s'intéresser aux problèmes des élèves, à accommoder les programmes. Sous la force d'un principe de réalité, les enseignants apprennent un métier sur le tas, ils apprennent à s'adapter à leurs élèves, ils construisent le répertoire de ce qui marche et ne marche pas, ils apprennent à fonder leur autorité sur leur efficacité et sur leurs capacités relationnelles...

Toutefois, le glissement des pratiques professionnelles vers un métier pédagogique est largement dénié, ignoré, caché, tenu pour une expérience intime en regard d'une légitimité collective et publique fortement attachée au modèle traditionnel de la vocation. Autrement dit, à travers ses actions collectives et ses organisations, le monde des professeurs aime se représenter et se présenter dans les termes de la vocation, alors que les pratiques professionnelles en sont de plus en plus éloignées. Pratiquement, les professeurs s'éloignent de la vocation pour le métier ; idéologiquement, ils défendent une vocation devenue impossible contre le métier. Comment expliquer ce paradoxe ?

L'explication la plus simple est de nature pragmatique : puisque l'évolution vers le métier est contrainte par des transformations de l'école qui rendent le métier difficile – et toujours plus difficile –, accepter cette évolution serait une manière d'abandonner et de rendre les armes devant des difficultés croissantes. On condamne alors idéologiquement ce que l'on fait souvent pratiquement, craignant de perdre la maîtrise de son métier si l'on passait résolument sur l'autre rive.

L'autre explication est de nature plus symbolique et repose sur l'attachement à un modèle vocationnel identifié à l'école républicaine. C'est alors la crise de l'institution scolaire qui est en jeu. Quand le nouveau modèle n'est pas véritablement

perçu comme un modèle, quand il se présente comme une adaptation contrainte à des changements qui « rabaisent » les enseignants longtemps identifiés aux principes supérieurs de la République et de la « civilisation », l'abandon de la vocation apparaît comme un risque majeur. On peut alors dénoncer le triomphe du néolibéralisme et de la marchandisation scolaire, la défaite de la culture, la transformation des professeurs en travailleurs sociaux, la pédagogie réduite à un ensemble de trucs et de manies.

À terme, il se crée une conscience clivée. À titre individuel, les professeurs délaissent la vocation pour un métier fort éloigné de ce modèle ; ils n'ont d'ailleurs guère le choix de faire autrement. À titre collectif, le corps des professeurs défend la vocation afin de résister à des mutations perçues comme un accroissement des difficultés et comme une chute symbolique de l'école elle-même. Aussi les mouvements pédagogiques novateurs sont-ils moins influents que dans les grandes organisations syndicales qui mobilisent un socle commun défensif, quitte à ce que chacun se « débouille » dans sa classe. Ceci engendre un mécanisme a priori étonnant : l'école se transforme sans jamais vouloir se réformer et il arrive même que les réformes les plus vigoureusement combattues au nom de la vocation soient, quelques années après, défendues comme des acquis par ceux qui n'en voulaient pas⁴.

Au bout du compte, la manière dont l'école se pense et se représente ne correspond pas à la manière dont elle agit sur le terrain. Les professeurs ont le sentiment d'être soumis à un feu roulant de réformes sans que rien ne change jamais. Ils ont aussi l'impression obsédante que leur travail n'est jamais reconnu alors que le travail qu'ils font réellement n'a pas, à leurs yeux, la grandeur d'une vocation.

Dans les établissements populaires notamment, les enseignants qui s'identifient au modèle de la vocation et à la seule transmission rationnelle des connaissances doivent bien composer avec les élèves tels qu'ils sont. Beaucoup d'entre eux n'ignorent pas les problèmes et les difficultés des élèves et ont le sentiment épuisant de renoncer à leur véritable vocation disciplinaire. Mais comme ils se sentent désarmés et souvent illégitimes aux yeux de leurs collègues plus rigides, ils s'adressent sans cesse aux professionnels spécialisés dans le « périscolaire » : infirmières, assistantes sociales, psychologues, conseillers d'éducation, conseillers d'orientation...

■ 1 Les TPE, vigoureusement combattus en 1998-1999, ont été défendus par les mêmes syndicats en 2004 ; la semaine de quatre jours, combattue – modérément – en 2008, a été défendue en 2012.

De manière générale, l'école externalise la gestion de ses problèmes vers des spécialistes, des associations et des organismes spécialisés dans l'aide au devoir, l'orientation, « l'interculturel »... Tout se passe comme si l'école, ne pouvant pas se réformer pour affronter les difficultés qu'elle rencontre, ne cessait de confier à d'autres la gestion des problèmes qu'elle subit et qu'elle engendre à la fois. Il suffit de comparer l'école française à nombre d'écoles étrangères pour saisir l'ampleur de cette caractéristique nationale : la multiplication des professionnels spécialisés et des dispositifs chargés de résoudre les problèmes que les enseignants ne peuvent prendre en charge. Non seulement on peut s'interroger sur l'efficacité de ces politiques et sur leur coût, mais il n'est pas certain qu'elles soulagent véritablement le travail des enseignants pris, bon gré mal gré, dans des contradictions croissantes, écartelés entre l'imaginaire de la vocation et la réalité de la vie scolaire.

S SAUTER LE PAS

« La crise » de l'école française tient à sa difficulté à sauter le pas, à délaissier le modèle de la vocation pour celui du métier. Les enseignants sont dans une situation contradictoire : recrutés sur et identifiés à la vocation disciplinaire et à la seule instruction, ils sont sans cesse invités à faire autre chose et à élargir leur rôle.

« Sauter le pas » signifie d'abord construire une formation professionnelle des enseignants. Bien sûr, cela ne signifie pas que les enseignants doivent délaissier les compétences disciplinaires, mais il y a loin entre l'acquisition de ces savoirs et le quasi-monopole de ces savoirs dans le recrutement et la formation des professeurs. Si l'enseignement est un métier, il doit s'apprendre comme tous les métiers au cours d'années de formation mêlant apprentissages théoriques et apprentissages pratiques. Bien qu'elles recrutent leurs élèves sur leurs

compétences en mathématiques et en sciences, les écoles d'ingénieurs et les facultés de médecine ne forment ni des mathématiciens ni des biologistes, elles forment à un métier qui exige une maîtrise des mathématiques et de la biologie, mais qui est bien autre chose que l'exercice de ces savoirs.

De la même manière, les enseignants ne sont pas des « savants », ce sont des professionnels de la transmission des connaissances et par là, aussi, des adultes chargés de l'éducation des élèves. Si l'on accepte cette définition, leur formation devrait être celle de professionnels de la pédagogie spécialisés dans une ou plusieurs disciplines. Or il y a loin de ce modèle à celui que nous connaissons, dans lequel quelques stages et quelques leçons de pédagogie sont offerts à des étudiants qui ont consacré toutes leurs études supérieures à l'apprentissage d'une discipline. Pour renverser ce modèle, il faudrait recruter les futurs enseignants beaucoup plus tôt, après le bac, les accueillir dans une école professionnelle, confier à l'université les apprentissages disciplinaires mais proposer aux étudiants des stages en France et à l'étranger, les former aux technologies de l'information et du *e-learning*, leur donner une formation en psychologie et en sciences sociales... Ceux qui craignent que ce modèle sacrifie les connaissances des maîtres et le niveau des élèves devraient examiner les comparaisons internationales montrant que si nos professeurs sont savants, leurs élèves le sont souvent moins que ceux des autres pays. Plus exactement, la science des enseignants ne profite qu'aux bons élèves alors que la grande majorité de ces professionnels a d'abord un problème de transmission.

Pourquoi le soin apporté à la formation des ingénieurs ne serait-il pas offert à celle des enseignants ? Question de prix sans doute. Mais on sait bien que les réticences sont plus ancrées, car le passage de la vocation au métier bouscule nos imaginaires de l'école les plus profonds, oblige à redéfinir la place de l'université dans la formation des maîtres, ainsi que la place et la nature des concours, le mode d'affectation des enseignants, la construction des carrières... Et puis, quel est le prix d'une formation professionnelle déficiente en termes d'échec scolaire, de multiplication des spécialistes et des dispositifs, et en termes de souffrances professionnelles ?

Le passage de la vocation au métier ne concerne pas seulement la formation ; il met à mal la conception même du statut et de la profession des enseignants.

Si le métier ne se réduit pas aux seules heures de classe, il n'est pas possible d'en rester au seul « service » afin que « tout le reste » ne soit pas vécu comme une pure contrainte et ne repose pas sur les seuls enthousiasmes. Il importe aussi que les activités éducatives, la discipline, le soutien personnel, les relations avec les parents, l'orientation participent au cœur du métier et que les établissements reprennent la main et renversent le mouvement d'externalisation vers « l'environnement scolaire ». Le passage de la vocation au métier devrait être le vecteur essentiel de la refondation de l'école et de la reconstruction de l'institution.

Sommes-nous capables d'engager cette mutation ? Si l'on observe aujourd'hui les pratiques de très nombreux établissements, notamment ceux qui travaillent dans les conditions les plus difficiles, nous avons bien des raisons d'être optimistes. Parce qu'ils n'ont pas vraiment le choix, les acteurs inventent un nouveau métier alors même que l'imaginaire de la vocation continue à régner sur le recrutement, la formation et les logiques de corps qui déterminent lourdement la vie des établissements et le fonctionnement global de l'école. Le problème est donc politique et idéologique. Politiquement, il faut affirmer que l'école n'appartient pas seulement à ceux qui en vivent. Idéologiquement, il faut dire encore et encore que la grandeur de l'imaginaire scolaire républicain devient une nostalgie paralysante alors qu'en son nom, justement, nous devrions aujourd'hui tourner la page.

■ FRANÇOIS DUBET

Sociologue, professeur à l'université de Bordeaux 2,
directeur d'études à l'EHESS, Paris