

RAPPORT SCIENTIFIQUE

Nov. 2016

ATTRACTIVITÉ DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES



 **cnesco**
 **conseil national**
 **d'évaluation**
 **du système scolaire**



ATTRACTIVITÉ DU MÉTIER D'ENSEIGNANT : ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES

Novembre 2016

Ce rapport est édité par le Conseil national d'évaluation du système scolaire.

Directrice de la publication

Nathalie Mons, présidente du Cnesco

Rédacteur en chef

Jean-François Chesné, directeur scientifique du Cnesco

Auteur

Pierre Périer, professeur de sciences de l'éducation, université Rennes 2

Collaboration scientifique

Marc Gurgand, directeur de recherches CNRS, membre du Cnesco

Membres de l'équipe opérationnelle du Cnesco ayant contribué à la rédaction du rapport

Alain Lopes, Geneviève Doumenc, Nolwënn Piquet et Youssef Soudi

Remerciements de l'auteur

Ce travail a bénéficié de la collaboration spécifique d'Alain Lopes qui a apporté une aide efficace, notamment dans les traitements statistiques de l'enquête auprès des étudiants de licence 3^e année, la collecte d'information reprise dans ce rapport et l'élaboration du questionnaire.

Merci à Camille Terrier pour sa précieuse contribution à l'étude documentaire et à la confection du questionnaire, à laquelle a également participé Emily Helmeid (Cnesco).

Table des matières

Table des matières	3
Liste des tableaux.....	7
Liste des figures.....	11
Introduction.....	13
Contexte et enjeux	13
Démarche d'étude.....	17
Organisation du rapport.....	19
Première partie : Le recrutement des enseignants, état des lieux.....	21
1. Évolution du nombre de postes d'enseignants et de candidats aux concours.....	22
Qui sont les enseignants ?	22
Baisse puis hausse du nombre de postes d'enseignants	27
Refondation de l'École : création de 60 000 postes dans l'Éducation	30
Évolution des effectifs aux concours des premier et second degrés	35
Quels viviers de candidats ?	40
1. Contrastes académiques et disciplinaires	41
Disparités académiques	41
Disparités selon le corps.....	44
Disparités selon les disciplines	46
Des voies parallèles d'accès aux concours externes	49
Sociologie des nouveaux enseignants.....	52
Synthèse de la première partie	54
Deuxième partie : Devenir enseignant	57
1. Qui se destine au métier d'enseignant ?.....	58
Logiques disciplinaires.....	59
Hommes et femmes	62
Trajectoires scolaires.....	62
Secteur public ou privé ?	67
Milieu social et dispositions à devenir enseignant.....	68
Parents enseignants, enfants enseignants?	70
2. Raisons de choix et de non-choix du métier d'enseignant	71
Les modalités de choix	71
Choisir le premier degré et/ou le second degré.....	73

Le renoncement à l'enseignement.....	77
3. Accès au métier, formation et insertion	78
Perception du concours.....	78
Opinion sur la qualité de la formation	82
Représentation des conditions d'exercice du métier.....	83
Salaires et temps de travail	86
4. Attractivité et prestige du métier d'enseignant.....	89
Une attractivité contrastée	89
Le faible prestige de la fonction	96
Synthèse de la deuxième partie	104
Troisième partie : Quelles conditions d'exercice du métier d'enseignant en 2016 ?	107
1. Formation des enseignants	108
Une formation initiale en reconstruction, une formation continue à reconstruire.....	108
Entrée dans le métier/Tutorat	112
Vers de nouvelles modalités de formation	119
2. Le niveau de salaire, un levier parmi d'autres	120
Une rémunération des enseignants en France dans la moyenne de l'OCDE.....	121
Comparaison nationale des salaires des enseignants avec les autres salariés	125
Des personnels mieux rémunérés avec des parcours de carrière accélérés	132
3. Temps de travail	133
Des variations selon le corps, l'âge et la discipline	134
La durée de travail des enseignants en France est proche de celles des autres pays de l'OCDE	142
4. Mobilité des enseignants	144
5. Secondes carrières : un bilan contrasté	146
6. Revalorisation et reconnaissance.....	148
Quatrième partie : Et à l'étranger ?	151
Préconisations : vers une politique globale d'attractivité du métier d'enseignant.....	163
1. Valoriser l'image de l'enseignement et de l'enseignant, auprès des élèves, de la communauté éducative et du grand public.....	165
2. Inscrire les politiques de recrutement dans la durée, en lien avec les besoins démographiques, avec des indicateurs au moins biannuels sur les futures ouvertures de postes d'enseignant	165
3. Développer une politique efficace de viviers pour attirer à l'enseignement des profils plus diversifiés qu'aujourd'hui.....	166
4. Assurer une formation initiale et continue obligatoire de qualité.....	167
5. Sécuriser l'entrée dans le métier	168

6. Développer des incitations financières et matérielles pour l'installation des néotitulaires...	168
7. Proposer des dispositifs de mobilité plus flexibles	169
8. Accompagnement collectif dans le métier.....	169
9. Reconnaître la diversification des missions et soutenir les secondes carrières	170
Bibliographie.....	171
ANNEXES.....	181
Annexe 1 – Sigles	183
Annexe 2 – Les différents concours d'accès au métier d'enseignant	185
Annexe 3 - L'enquête auprès des étudiants.....	188
Annexe 4 - Questionnaire.....	192

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les enseignants du secteur public en 2014-2015.....	22
Tableau 2 : Les enseignants du secteur privé sous contrat en 2014-2015	23
Tableau 3 : Évolutions comparées des effectifs d'élèves et d'enseignants de 2003 à 2014.....	27
Tableau 4 : Répartition totale des créations de postes de 2012 à 2017	31
Tableau 5 : Bilan des créations d'emplois et de leur réalisation en ETP depuis la LFR-2 2012.....	32
Tableau 6 : Bilan des créations d'emplois et de leur réalisation en ETP	33
Tableau 7 : Évolution du nombre de postes et de candidats présents aux concours externes du premier degré dans l'enseignement public des sessions 1993 à 2016	35
Tableau 8 : Évolution du nombre de postes et de candidats présents aux concours externes d'enseignants du second degré dans l'enseignement public des sessions 1993 à 2016	36
Tableau 9 : Concours externes de recrutement de professeurs des écoles	42
Tableau 10 : Ratios présents/poste selon le concours du secondaire	45
Tableau 11 : Ratios présents/poste et taux de couverture selon la discipline du secondaire	46
Tableau 12 : Évolution des taux de recrutement dans trois disciplines (2006 à 2016).....	47
Tableau 13 : Origine des lauréats au concours externe de professeur des écoles (année 2015).....	50
Tableau 14 : Origine des lauréats aux concours externes de professeur du second degré.....	51
Tableau 15 : Perspective de poursuite d'études selon le type de filière	59
Tableau 16 : Part des étudiants déclarant envisager de passer un concours dans les 2 ou 3 années à venir selon la filière universitaire suivie en licence 3.....	60
Tableau 17 : Degré d'hésitation entre le premier et le second degré des étudiants se destinant aux masters MEEF 1 ^{er} degré et MEEF 2 nd degré.....	61
Tableau 18 : Perspective de poursuite d'études après la licence	62
Tableau 19 : Perspective de poursuite d'études après la licence selon le type de baccalauréat et la mention	63
Tableau 20 : Âge d'accès des étudiants se destinant aux concours.....	64
Tableau 21 : Perspective de concours du 1 ^{er} / 2 nd degré selon le type de baccalauréat et la mention	65
Tableau 22 : Type de baccalauréat obtenu par les étudiants	66
Tableau 23 : Origine sociale des étudiants selon la PCS du père se destinant à un concours enseignant (1 ^{er} / 2 nd degré) ou ne visant aucun concours enseignant.....	68
Tableau 24 : Origine sociale des étudiants selon la PCS de la mère se destinant à un concours enseignant (1 ^{er} / 2 nd degré) ou ne visant aucun concours enseignant.....	69

Tableau 25 : Moment du choix de devenir enseignant d'étudiants se destinant au concours des premier et second degrés.....	72
Tableau 26 : Réponses à la question ouverte : <i>Pourquoi avez-vous choisi le premier degré plutôt que le second degré ?</i>	74
Tableau 27 : Réponses à la question ouverte : <i>Pourquoi avez-vous choisi le second degré plutôt que le premier degré ?</i>	75
Tableau 28 : <i>Si vous n'envisagez pas de passer de concours de l'enseignement : Pourquoi, en quelques mots, ne souhaitez-vous pas devenir enseignant ?</i>	77
Tableau 29 : Estimation des chances de réussite au concours du professorat des écoles selon les académies.....	79
Tableau 30 : Estimation des chances de réussite au concours du professorat des écoles selon le « choix » de concours des étudiants	80
Tableau 31 : Estimation des chances de réussite au concours du professorat du secondaire selon les disciplines	80
Tableau 32 : Estimation des chances de réussite au concours du professorat du secondaire selon le « choix » de concours des étudiants	81
Tableau 33 : Jugement sur la qualité de la préparation au métier selon le « choix » ou pas d'un concours	82
Tableau 34 : Opinion sur les difficultés de l'enseignement dans les 1 ^{er} et 2 nd degrés.....	83
Tableau 35 : Opinion sur les difficultés de l'enseignement des étudiants se destinant aux concours du 1 ^{er} ou du 2 nd degré.....	84
Tableau 36 : Niveau de salaire estimé (net mensuel) d'un enseignant en début de carrière dans le 1 ^{er} et le 2 nd degrés	86
Tableau 37 : Part des étudiants situant le niveau de salaire dans les 1 ^{er} et 2 nd degrés à 1 600 euros maximum selon l'attractivité accordée au métier	87
Tableau 38 : Estimation du temps de travail dans le 1 ^{er} degré	87
Tableau 39 : Estimation du temps de travail dans le 2 nd degré.....	88
Tableau 40 : Opinion sur l'attractivité du métier d'enseignant dans les premier et second degrés ...	89
Tableau 41 : Étudiants qui jugent le métier d'enseignant attractif	90
Tableau 42 : Les raisons de l'attractivité du professorat dans l'enseignement primaire et secondaire	91
Tableau 43 : Raisons de l'attractivité du professorat dans l'enseignement primaire et secondaire pour les étudiants non candidats aux concours des premier ou second degrés	93
Tableau 44 : Facteurs associés au caractère peu ou pas attractif du professorat selon que les étudiants déclarent envisager de passer un concours du 1 ^{er} ou du 2 nd degré.....	94

Tableau 45 : Raisons du manque d'attractivité (« peu » ou « pas ») du professorat dans l'enseignement primaire et secondaire selon les étudiants non candidats aux concours de l'enseignement.....	95
Tableau 46 : Professions ayant le plus haut/le plus faible prestige selon que les étudiants se destinent au 1 ^{er} ou 2 nd degré.....	97
Tableau 47 : Profession jugée la plus attractive selon que les étudiants	99
Tableau 48 : <i>Qu'est-ce qui rend la profession que vous avez sélectionnée plus attractive que le métier d'enseignant ?</i>	101
Tableau 49 : Changements pouvant rendre le métier d'enseignant plus attractif selon que les étudiants se destinent au 1 ^{er} ou au 2 nd degré.....	102
Tableau 50 : Changements pouvant rendre le métier d'enseignant plus attractif selon que les étudiants se destinent au 1 ^{er} ou 2 nd degré.....	103
Tableau 51 : La mise en place des programmes d'accompagnement à l'entrée dans le métier dans les pays européens	115
Tableau 52 : Salaires mensuels nets moyens des enseignants et des non enseignants.....	125
Tableau 53 : Distribution du plus haut diplôme parmi les salariés issus de l'enseignement supérieur	126
Tableau 54 : Salaires moyens observés et simulés sur différentes populations.....	128
Tableau 55 : Salaires moyens observés et simulés par sexe	129
Tableau 56 : Salaires moyens observés et simulés selon la spécialité de formation.....	130
Tableau 57 : Temps de travail moyen hebdomadaire déclaré par les enseignants du premier degré public à temps complet, par fonction, en 2010	135
Tableau 58 : Temps de travail moyen hebdomadaire déclaré par les enseignants du second degré public à temps complet, par corps, en 2010	136
Tableau 59 : Temps de travail moyen hebdomadaire déclaré par les enseignants du second degré public à temps complet, par discipline, en 2010.....	137
Tableau 60 : Temps de travail hebdomadaire moyen déclaré par les enseignants selon le corps (2002)	138
Tableau 61 : Nombre de jours de congés travaillés dans l'année (Enseignants du premier degré public à temps complet)	139
Tableau 62 : Nombre de jours de congés travaillés dans l'année (Enseignants du second degré public à temps complet)	140
Tableau 63 : Pénuries d'enseignants en Europe (sans la France)	153

Liste des figures

Figure 1 : Évolution du nombre d'enseignants dans les premier et second degrés des secteurs public et privé des rentrées 1993 à 2014.....	24
Figure 2 : Les professeurs des écoles (janvier 2015)	24
Figure 3 : Les professeurs des écoles du secteur public (janvier 2006)	25
Figure 4 : Les professeurs certifiés et d'éducation physique et sportive (janvier 2015)	25
Figure 5 : Les professeurs certifiés et d'éducation physique et sportive (janvier 2006)	25
Figure 6 : Évolution du pourcentage de non-titulaires parmi les enseignants du second degré public affectés dans une classe des rentrées 1993 à 2015.....	26
Figure 7 : Nombre moyen d'élèves par enseignant dans l'enseignement élémentaire (2012) (public et privé)	28
Figure 8: Nombre moyen d'élèves par enseignant dans l'enseignement secondaire (2012) (public et privé)	28
Figure 9 : Évolutions comparées des effectifs d'élèves et d'enseignants de 2003 à 2014 (Base 100 en 2003).....	28
Figure 10 : Effectifs à l'école primaire	29
Figure 11 : Effectifs en collège et lycée	29
Figure 12 : Répartition des créations de postes Éducation.....	30
Figure 13 : Évolution des effectifs d'élèves du premier degré de 2007 à 2017	34
Figure 14 : Évolution des effectifs d'élèves du second degré de 2007 à 2017.....	34
Figure 15 : Évolution du ratio nombre de candidats présents par poste aux concours externes du premier degré dans l'enseignement public de 1993 à 2016.....	36
Figure 16 : Évolution du ratio nombre de candidats présents par poste aux concours externes du second degré dans l'enseignement public de 1993 à 2016	36
Figure 17 : Évolution du nombre de postes offerts et de candidats présents aux concours externes du second degré de l'enseignement public de 1987 à 2016	38
Figure 18 : Évolution du nombre de postes offerts et de candidats présents aux concours externes du premier degré de l'enseignement public de 1993 à 2016	39
Figure 19 : Évolution des taux de couverture et de réussite du Capes externe de 2006 à 2016 en anglais, en lettres modernes et en mathématiques	48
Figure 20 : Fréquence et durée de la participation des enseignants à des activités de formation continue sous forme de stages ou d'ateliers.....	110
Figure 21 : Temps annuel obligatoire minimum (en heures) de formation continue dans les pays européens, CITE 1 et 2, 2006-2007.	111
Figure 22 : Part des enseignants de collège déclarant avoir d'importants besoins de formation continue dans les domaines suivants en 2013 (en %).....	112

Figure 23 : Salaires bruts annuels en 2014 (en \$ PPA) des enseignants du primaire en début de carrière, après 15 ans d'expérience et en fin de carrière	122
Figure 24 : Salaires bruts annuels en 2014 (en \$ PPA) des enseignants du second degré inférieur en début de carrière, après 15 ans d'expérience et en fin de carrière	122
Figure 25 : Évolutions des salaires des enseignants entre 2005 et 2014, base 100 en 2005, déflatés selon les taux d'inflation des pays.....	123
Figure 26 : Salaires des enseignants (de 25 à 64 ans) en 2014 relativement au salaire moyen (moyenne pondérée) pour un emploi à temps plein et à niveau d'études similaire.....	124
Figure 27 : Moyenne par âge des salaires observés et simulés des enseignants	127
Figure 28 : Moyenne par âge des salaires observés et simulés des non-enseignants.....	127
Figure 29 : Moyenne par âge des salaires observés et simulés des enseignants du primaire.....	127
Figure 30 : Moyenne par âge des salaires observés et simulés des enseignants du secondaire.....	127
Figure 31 : Distribution du temps de travail moyen hebdomadaire des enseignants du premier degré public à temps complet, par âge (en heures).....	141
Figure 32 : Distribution du temps de travail moyen hebdomadaire des enseignants du second degré public à temps complet, par âge, en 2010 (en heures).....	142
Figure 33 : Nombre annuel d'heures de cours par niveau d'enseignement (2014)	143
Figure 34 : Répartition (en heures) du temps de travail moyen hebdomadaire	143
Figure 35 : Part des élèves de 15 ans scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement a déclaré que les capacités de l'établissement étaient limitées par un manque de professeurs de mathématiques qualifiés en 2012	154
Figure 36 : Part des élèves de 15 ans scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement a déclaré que les capacités de l'établissement étaient limitées par un manque de professeurs de sciences qualifiés en 2012	154
Figure 37 : Part des élèves de 15 ans scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement a déclaré que les capacités de l'établissement étaient limitées par un manque de professeurs de langue qualifiés en 2012	155
Figure 38 : Part des enseignants du primaire ayant plus de 50 ans en 2014.....	156
Figure 39 : Part des enseignants du secondaire inférieur (collège) ayant plus de 50 ans en 2014	156
Figure 40 : Part des enseignants du secondaire supérieur (lycée) ayant plus de 50 ans en 2014.....	157
Figure 41 : Écart de points de la part des enseignants du secondaire ayant plus de 50 ans entre 2005 et 2014.....	157

Introduction

Contexte et enjeux

Depuis le début des années 2000, la France a été confrontée à une baisse sensible du nombre de postes d'enseignants ouverts aux concours des premier et second degrés. Entre 2004 et 2011, le nombre de postes ouverts a été divisé par deux dans le secondaire et par quatre dans le premier degré. La tendance ainsi observée sur plusieurs années s'était alors accompagnée, avec un certain décalage, d'un recul sensible du nombre de candidats. Parallèlement, les ratios de candidats par poste se sont dégradés puisqu'il y avait en moyenne 5 candidats pour un poste dans le premier degré de l'enseignement public en 2004 mais seulement 2,4 en 2013. Dans le second degré, le ratio est passé de 7 en 2004 à 3 en 2013. Ces indicateurs, pour les deux degrés, se sont ensuite stabilisés en croissant très légèrement lors des sessions suivantes.

Depuis quelques années, le gouvernement a engagé, dans le cadre de la loi de refondation de l'École de la République (8 juillet 2013), une politique massive de recrutement de 60 000 postes pour l'Éducation nationale dont 54 000 enseignants dans les premier et second degrés. La mise en œuvre de la mastérisation des formations dites MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) au sein des Espé (écoles supérieures du professorat et de l'éducation) a accompagné cet objectif, qui ne pourra être atteint au mieux qu'en 2017. Le cursus des futurs professeurs se caractérise désormais par une première année principalement tournée vers la préparation du concours placé en fin de second semestre de master 1, puis par une seconde année en master 2 organisée sur le modèle d'une formation simultanée opérant par alternance entre enseignements dans les Espé et périodes de stage en situation dans les écoles ou les établissements.

Dans ce contexte, la remontée du nombre de postes mis au concours depuis 2013 dans l'enseignement public a été particulièrement rapide et soutenue. Le premier degré a vu ainsi le nombre de postes bondir de 3 100 en 2011 à 8 413 en 2013. En 2014, une seconde session s'est ajoutée exceptionnellement afin de faire face aux besoins de recrutement, avec 16 842 postes pour le premier degré¹ (dont la moitié environ pour la session dite exceptionnelle²). Les sessions 2015 et 2016 ont amplifié la tendance puisque le nombre de postes aux concours externes³ a été porté respectivement à 11 738 puis à 12 688 et que 13 031 postes sont programmés à la session 2017. La progression a été également soutenue dans le second degré où le nombre de postes est passé de 8 275 en 2011 à 10 632 en 2013 (20 890 avec la session exceptionnelle en 2014) puis 12 609 en 2015, 15 989 en 2016 et enfin 17 483 pour la session 2017 (auxquels s'ajouteront 477 postes de CPE-Conseiller principal d'éducation). Cette politique volontariste qui a vu le nombre de postes s'élever très rapidement en l'espace de quelques années offrait des opportunités à des candidats qui se sont alors présentés en nombre, tant dans le secondaire que dans le premier degré.

¹ MENESR-Depp, *Notes d'information* n°20 et n°21, 2015.

² La mise en place d'un nouveau calendrier pour 2014 a permis d'organiser deux sessions, dites exceptionnelle et renouvelée, doublant pratiquement l'offre de postes aux concours externes aussi bien dans le premier que dans le second degré.

³ MENESR-Depp, *Note d'information* n°15, 2016.

Toutefois, jusqu'à l'année 2014 (exceptionnelle du fait d'une session de recrutement supplémentaire), l'inversion de la courbe des candidats orientée à la baisse a été moins rapide que celle des postes à pourvoir. Pour le dire autrement, la progression sensible des effectifs de candidats a permis d'accompagner la progression des postes mais sans combler systématiquement tous les besoins ou bien difficilement, notamment dans certaines académies et disciplines du secondaire. Bien qu'inégale et fluctuante dans le temps, la dégradation du ratio entre nombre de postes et nombre de candidats dans certains concours a ouvert la voie à ce que d'aucuns qualifient de « crise » du recrutement, tant dans le premier que dans le second degré. Afin de ne pas céder aux effets d'une vision à trop court terme, il importe de distinguer ce qui procède d'un effet conjoncturel consécutif aux à-coups dans la gestion des recrutements, et ce qui pourrait relever d'un phénomène structurel et durable de désaffection pour les métiers de l'enseignement. Selon cette dernière hypothèse, la dégradation des taux de candidatures et des taux de postes non pourvus sont les indices d'une perte d'attractivité des métiers de l'enseignement qui comporte également des éléments relatifs à l'image de la profession, à sa reconnaissance sociale et à sa position dans la société. Dans cette perspective, se pose également la question des conséquences des difficultés de recrutement sur les motivations ou les seuils d'admissibilité des personnels recrutés afin de satisfaire aux exigences et prérequis attendus pour le métier. On pourra rappeler cependant que, historiquement, tous les postes mis au concours ne sont pas pourvus dans le secondaire, comme si un « niveau minimum » ou « seuil de qualité »⁴ devait être maintenu par-delà les aléas conjoncturels des différentes périodes de recrutements (Chapoulie, 1987).

Il faut également préciser que la « crise » de recrutement est observée dans la plupart des pays de l'OCDE et qu'elle n'est ni nouvelle ni globale. Précisément, la France est confrontée à une pénurie sectorielle selon les disciplines (mathématiques, lettres modernes ou anglais *versus* histoire-géographie ou philosophie) et les académies (Créteil ou Amiens *versus* Rennes ou Corse) et elle se caractérise en outre par une inconstance des recrutements d'enseignants. Parallèlement, d'autres pays tels que l'Allemagne, la Belgique ou la Norvège sont quant à eux confrontés à une pénurie globale d'enseignants qualifiés⁵. De même peut-on préciser que les difficultés portent, en France, sur les concours externes du professorat mais non sur les concours internes, et qu'elles affectent inégalement les différents corps d'enseignants du second degré (agrégés, certifiés...). Ajoutons que la baisse du nombre de candidats aux concours externes de recrutement du second degré privé est également sensible et permet d'écarter l'hypothèse d'un transfert massif de candidats du public vers l'enseignement privé⁶.

Il reste que les inflexions des courbes du recrutement et les disparités constatées selon les territoires, les domaines d'enseignement ou les postes donnent toute la mesure de l'enjeu et de la complexité d'une politique à l'échelon national. De façon complémentaire, la problématique du recrutement doit intégrer les stratégies et logiques des acteurs, notamment les publics étudiants, qui

⁴ Selon la DGRH au ministère de l'Éducation nationale, le taux de sélectivité devrait être au moins de 4 (4 candidats pour un poste) afin de garantir la qualité de recrutement. Cité dans : Rapport de l'IGAENR-IGEN, *Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines*, juillet 2013).

⁵ Rapport de la Commission européenne : *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe* (2013)

⁶ Il y avait ainsi, par exemple, 5 176 candidats pour 843 postes au Capes externe du second degré privé en 2006 et 2 761 candidats pour 804 postes en 2012 (Source : MENESR-Depp).

font des « choix » d'orientation, plus ou moins contraints selon l'offre, la conjoncture et les alternatives qui s'offrent à eux. Quels sont ainsi les leviers d'attractivité lorsque plus de 5 candidats se présentent pour un poste au concours externe de professeur des écoles dans l'académie de Rennes (session 2015) contre 1,6 dans l'académie de Versailles ? Comment harmoniser les critères et jurys de concours lorsque 1,6 candidat se présente pour un poste au Capes externe en mathématiques (session 2015) contre 6,5 en sciences économiques et sociales ?

Légitime, l'inquiétude suscitée à la lecture de ratios candidats/poste parfois critiques se produit dans un contexte particulier de forts recrutements qui exige par conséquent une augmentation rapide, soutenue et de grande ampleur, des effectifs de candidats postulant désormais au niveau du master. Cette contrainte suggère par conséquent de prendre en compte le temps long des évolutions et les différents indicateurs qui peuvent rendre compte de l'état du recrutement. Quelques « bons » chiffres sur une année (par exemple, une progression des candidats inscrits aux concours 2016 plus rapide que celle des postes) peuvent être relativisés si on les juge sous l'angle des ratios ou par comparaison avec d'autres années plus favorables (début des années 2000 par exemple). La question des indices, périodes et normes de référence retenus doit donc être considérée avec vigilance en ce qu'elle peut faire varier la lecture et l'interprétation des résultats dans un sens ou dans un autre.

De plus, l'insuffisance relative du nombre de candidats au regard des besoins ne nous dit rien des raisons et motivations de choix de la carrière enseignante ni des conditions qui en permettent l'accès. Parler de « crise des vocations » comme il est fait couramment pour expliquer la « crise de recrutement » suppose là aussi un modèle idéal d'ajustement entre un profil de candidat et le métier, entre un mode d'engagement dans la fonction et la qualité de la sélection aux concours (Périer, 2004). Une telle croyance ne repose sur aucune analyse rigoureuse ni preuve de compétence pédagogique des enseignants. Elle invente un âge d'or de l'enseignement, au risque de jugements critiques sur les candidats actuels, leurs critères de « choix » et intérêts véritables pour le métier. Bien au contraire, le pragmatisme des choix (et des non-choix) ne pourrait-il témoigner d'une approche plus objective et mieux anticipée des conditions d'exercice du métier ?

Le constat de la perte d'attractivité des métiers de l'enseignement est donc relatif dans le temps et différencié selon le type de poste et de territoire. Toutefois, il peut être jugé préoccupant à plusieurs titres :

- On observe, en effet, que les difficultés se produisent à un moment où le chômage touche aussi, et surtout, la population des jeunes, y compris lorsqu'ils sont diplômés du supérieur avec un master universitaire⁷. Le taux d'emploi des diplômés de master (observé trois ans après la sortie du système éducatif) est ainsi passé de 90 % pour la génération sortie en 2004 à 84 % pour celle de 2010⁸. On pouvait dès lors attendre d'une dégradation du marché de l'emploi qu'elle se traduise par des comportements de repli vers les concours de la fonction publique comme il a été observé à d'autres

⁷ Cf. Durpray, A. et Moullet, S. « Offre éducative, valorisation des diplômes et effets de composition : deux générations de sortants de l'université au tournant des années 2000 ». *Revue d'Économie Politique*, 120, 2010, p. 845-880. « Certes les diplômés résistent mieux que les autres aux aléas conjoncturels mais le ralentissement économique de la fin des années 2000 a pesé sur l'accès à l'emploi, non par le biais de l'insertion mais par l'expérience plus fréquente du chômage. »

⁸ Parallèlement, le taux d'emploi trois ans après la sortie des études est passé de 81 % pour la génération de titulaires d'une licence générale en 2004 à 70 % en 2010. *Bref du Céreq*, n°319, mars 2014.

périodes (Fougère et Pouget, 2003). Toutefois, cette dynamique ne se produit pas nécessairement avec l'ampleur attendue car elle dépend d'une part, du nombre de postes offerts aux concours (agissant sur le nombre de candidats) et, d'autre part, de l'échelle de temps retenue pour évaluer les ratios candidats/poste. Sous cet angle, l'hypothèse de la perte d'attractivité du professorat pourrait être vérifiée à court terme mais demeure très incertaine sur une temporalité plus longue.

- Sur un autre registre, il faut souligner que la baisse du nombre de candidats et les seuils critiques des ratios à certains concours (en mathématiques pour le second degré ou dans l'académie de Créteil pour le premier degré) interviennent dans un contexte caractérisé par une montée des exigences de réussite et de performance des systèmes éducatifs dont les enquêtes Pisa (et d'autres) ont montré les faiblesses pour le cas français. Or, nombre de recherches soulignent l'impact des pratiques enseignantes sur les performances des élèves et l'enjeu d'améliorer le recrutement et la formation (initiale et continue) des personnels (Darling-Hammond & Rothman, 2011). Les attentes sociales à l'égard de l'école ne cessent de s'élever, qu'elles viennent des parents ou des politiques, et les marges de progression des systèmes éducatifs reposeraient donc principalement sur les compétences des enseignants. Le défi n'est donc pas seulement celui du nombre de candidats permettant de satisfaire les besoins sur l'ensemble des postes mais bien celui des exigences de recrutement et de qualité de formation de nature à consolider l'efficacité des enseignants.

- Recruter et former des personnels de qualité (et leur permettre de durer efficacement dans le métier) devient un enjeu d'autant plus déterminant que les contextes d'enseignement se sont diversifiés, creusant les inégalités selon les établissements et les territoires. Les contextes de l'éducation prioritaire ou des ségrégations scolaires concentrent et fixent les difficultés des élèves, en écho à celles d'enseignants débutants plus souvent affectés sur ce type de poste. Ainsi, par exemple, le risque pour les jeunes professeurs de subir des menaces et insultes y est plus élevé que dans les autres catégories d'emploi puisque 14 % (contre 9 % en moyenne) se déclarent victimes de ces actes chaque année dans leur activité⁹. Ces derniers réfractent malgré eux une image dégradée du métier marquée par les épreuves, le doute ou le sentiment d'échec, suscitant des formes diffuses de souffrance (Lantheaume et Helou, 2008). Pour autant, si les conditions d'entrée dans le métier se sont durcies dans certains contextes, l'évolution du flux des sorties précoces du métier ne permet pas de dégager de conclusion assurée, ni dans le premier degré ni dans le second¹⁰.

- Enfin, les difficultés de recrutement se produisent à un moment où le métier subit de profondes mutations, face à de nouveaux comportements des élèves, à des modes d'accès au savoir davantage tournés vers l'apprenant et l'usage des outils numériques à l'école (Blais, Gauchet et Ottavi, 2010). Outre les changements des conditions d'accès et de formation, les métiers de l'enseignement requièrent des compétences pédagogiques de moins en moins réductibles à la logique de transmission ou de maîtrise des savoirs disciplinaires. De plus, le statut et l'image de la profession ont été écornés et le prestige de la fonction semble décliner. Quels sont les effets de ces éléments

⁹ INSEE Premières n°1 506 juillet 2014 Éducation nationale : des métiers exposés aux menaces et aux insultes.

¹⁰ Les statistiques disponibles sur les démissions depuis 5 ans (qui restent très à la marge puisqu'elles représentent 0,11 % des effectifs des enseignants dans le premier degré et 0,10 % dans le second degré en 2013-2014) montrent plutôt une stabilité depuis 2010 dans le secondaire (de 402 à 385 en 2014), et une légère progression dans le premier degré (de 236 à 289 en 2013 et 384 en 2014). Ces données globales nécessiteraient d'être affinées selon l'ancienneté dans la fonction, les académies et le type de poste, mais elles ne témoignent pas d'une accélération des sorties.

combinés sur les représentations du métier, les compétences nécessaires pour l'exercer, les difficultés redoutées par ceux-là mêmes qui potentiellement pourraient s'y destiner ?

Ces différentes questions parcourent le rapport dont l'objectif principal a consisté à analyser les conditions et les évolutions de l'attractivité des métiers de l'enseignement à un moment où le recrutement en nombre de professeurs pose un enjeu d'effectifs mais aussi et surtout, un défi pour la qualité et l'efficacité de l'école de demain.

Démarche d'étude

La démarche méthodologique s'est appuyée sur un certain nombre de principes et de sources documentaires et statistiques.

- Il s'agissait bien sûr de rendre compte des évolutions en matière de recrutement et donc de situer la période actuelle sur une échelle de temps plus longue permettant de saisir les inflexions ou ruptures observées depuis une vingtaine d'années environ. En effet, la mise en place des IUFM, l'égalisation (et la revalorisation) des statuts de professeur des écoles et du secondaire, la dynamique de recrutement qui a suivi, offrent, toutes choses égales par ailleurs, un point de référence possible pour apprécier les variations dans l'attractivité des métiers de l'enseignement. La mise en perspective sur la longue durée permet en effet de relativiser les tendances actuelles et le sentiment de nouveauté ou de gravité de la « crise ».

- L'unification formelle du corps enseignant (l'usage du terme contribuant lui-même à produire cet effet) ne doit pas masquer l'hétérogénéité interne qui persiste et les changements en cours. Outre le clivage entre premier et second degrés, le grade visé ou la discipline universitaire différencient les représentations du métier, de même que d'autres variables telles que le sexe ou la trajectoire scolaire antérieure apportent un éclairage complémentaire sur le profil et les stratégies des candidats.

- Il importe également de contextualiser l'enjeu d'attractivité, à deux niveaux au moins. Le premier consiste à insérer la problématique dans les configurations socio-historiques et politiques qui positionnent le métier d'enseignant et pèsent inégalement sur son attractivité. L'état du marché de l'emploi, le nombre d'étudiants par filière et les taux de diplômés, les politiques mises en œuvre ne sont pas sans incidence *a priori* sur les évolutions du recrutement. La question du salaire des enseignants est un exemple d'indicateur dont la portée ne vaut que comparativement et relativement à une période donnée. Le second niveau de contextualisation consiste précisément en des comparaisons internationales permettant de dégager une éventuelle singularité française en matière de recrutement et de gestion des carrières des enseignants. Plusieurs bases de données internationales sont désormais disponibles notamment les enquêtes produites par l'OCDE telles que Talis (*Teaching and learning international survey*) qui s'intéresse aux conditions de travail des enseignants ou Pisa (*Programme for international student assessment*) qui mesure et suit les acquis des élèves à 15 ans. Elles offrent la possibilité, sur la base d'évaluations ou de questionnement périodiques, de comparer les performances ou systèmes éducatifs de différents pays. C'est aussi une méthode permettant de s'inspirer des politiques menées dans d'autres pays et de leurs effets, de manière aussi à s'orienter vers les « bons choix » (Mons, 2007).

- Enfin, la démarche ne serait pas complète si elle ne prenait en compte ce que les candidats potentiels disent du métier d'enseignant, de leur intérêt ou désintérêt pour l'exercer et des facteurs pouvant aiguïser leur appétence pour une profession qu'ils pensent connaître, ne serait-ce qu'à travers de leur longue expérience d'élèves. De fait, les étudiants restent le premier vivier de recrutement des concours externes (plus de 60 %) et il a semblé par conséquent particulièrement intéressant d'enquêter auprès de ceux dont les filières d'études universitaires ouvrent l'accès à des concours de l'enseignement. Précisément, 1 103 étudiants ont été interrogés sur la base d'un questionnaire portant sur leur représentation des métiers de l'enseignement et sur les raisons qu'ils auraient de le choisir ou d'en écarter l'éventualité (cf. détail de l'enquête par questionnaire en annexe).

Organisation du rapport

La structure du rapport reprend ces objectifs en s'organisant autour de quatre parties principales.

La première partie présente un état des lieux de la question de l'attractivité des métiers de l'enseignement et de l'évolution du recrutement en particulier, en France et dans les pays de l'OCDE. Les différents chapitres permettent de dresser un tableau contrasté des évolutions des effectifs de postes et de candidats en s'attachant à la période actuelle, mais en la rapportant également à des séries temporelles plus longues et différenciées selon les concours, les niveaux et les disciplines d'enseignement.

La deuxième partie porte sur le « devenir enseignant » ou, plus exactement sur un « devenir en devenir », puisqu'il s'agit d'intentions recueillies au moment de l'enquête auprès d'étudiants pouvant envisager de présenter un concours à un horizon de deux à trois années. Outre les questions relatives aux concours de l'enseignement, le questionnaire a porté sur les représentations des métiers de l'enseignement sous différents aspects (conditions d'exercice, temps de travail et salaire, prestige social...) et les facteurs ou freins pouvant peser sur l'attractivité (cf. questionnaire en annexe)

Afin de mieux comprendre les différents leviers de l'attractivité du métier, le Cnesco propose, dans la troisième partie, une analyse de quelques enjeux actuels du métier d'enseignant pouvant avoir un impact sur le choix réalisé par les étudiants : formation, entrée dans le métier, salaire, temps de travail, possibilité d'une seconde carrière et image du métier.

Dans une démarche de comparaisons internationales susceptibles d'apporter un éclairage utile pour mieux cerner le « cas » français, le Cnesco présente dans la quatrième partie des politiques publiques d'attractivité qui ont été effectivement menées dans quelques pays de l'OCDE (Etats-Unis, Finlande, Irlande, Norvège, Singapour).

Le rapport s'achève sur une série de préconisations, orientations ou pistes pouvant inspirer des politiques d'attractivité qui soulèvent, en lien avec l'enjeu de recrutement, des questions relatives à la formation, à l'affectation et à l'accompagnement des enseignants débutants, aux évolutions de carrière et à la valorisation du métier.

Première partie :
le recrutement des enseignants, état des lieux

1. Évolution du nombre de postes d'enseignants et de candidats aux concours

Qui sont les enseignants ?

Parmi les 855 000 enseignants rémunérés au titre de l'enseignement scolaire par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche au cours de l'année 2014-2015¹¹, 43,8 % exercent dans le premier degré et 56,2 % dans le second degré. 16,1 % des enseignants relèvent du secteur privé avec une différence significative selon le degré (13,3 % pour le premier degré et 24,2 % pour le second degré).

Le premier degré public compte 330 500 enseignants (Tableau 1). La quasi-totalité d'entre eux sont des professeurs des écoles (97,8 %). Dans le second degré public (y compris les classes post-baccalauréat) sont affectés 387 000 enseignants. Parmi eux, plus de six enseignants sur dix (62,4 %) sont certifiés (y compris PEPS¹²) ; plus d'un sur dix est agrégé (12,0 %) et 14,9 % sont des professeurs de lycée professionnel (PLP).

Tableau 1 : Les enseignants du secteur public en 2014-2015

	Effectifs				Age moyen			Temps partiel		
	Total	Répartition par corps en %	Femmes	Part des femmes	Fem.	Hom.	Ensemble	Part des fem. (%)	Part des hom. (%)	Ensemble
Enseignants dans le premier degré	330 496	100,0	273 072	82,6	41,1	44,3	41,6	13,8	3,3	12,0
dont : professeurs des écoles	323 242	97,8	267 911	82,9	41,0	44,3	41,6	13,8	3,2	12,0
instituteurs	5 589	1,7	3 890	69,6	47,9	47,3	47,7	13,5	4,1	10,6
instituteurs suppléants	238	0,1	168	70,6	32,8	34,5	33,3	13,7	5,7	11,3
Enseignants dans le second degré	387 030	100,0	225 380	58,2	43,0	44,4	43,6	13,6	5,3	10,1
dont : professeurs de chaire supérieure	2 099	0,5	716	34,1	52,9	53,5	53,3	0,1	0,2	0,2
professeurs agrégés	46 394	12,0	24 111	52,0	43,8	45,0	44,4	10,8	4,0	7,5
professeurs certifiés et PEPS	241 477	62,4	150 038	62,1	42,5	43,7	42,9	13,4	4,1	9,9
professeurs de lycée professionnel	57 597	14,9	28 531	49,5	45,5	46,3	45,9	8,7	2,9	5,8
professeurs enseignement général de collège	2 213	0,6	1 240	56,0	58,2	58,3	58,3	18,0	9,0	14,1
Total	717 526		498 452	69,5	42,0	44,4	42,7	13,7	4,8	11,0

Champ : France métropolitaine + DOM y compris Mayotte.

Source : MENESR Depp / Fichier de paye, janvier 2015

¹¹Dernières statistiques disponibles dans RERS 2016 de MENESR-Depp : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/95/5/depp_rers_2016_personnels_614955.pdf et l'État de l'école 2015 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat25/45/8/depp-etat-ecole-2015-personnels-enseignement-scolaire_484458.pdf

¹² Professeurs d'éducation physique et sportive (certifiés).

Parmi les 44 000 enseignants du premier degré privé sous contrat, 88,4 % ont une rémunération correspondant à celle des professeurs des écoles¹³ et 9,2 % sont instituteurs suppléants (Tableau 2). Dans les classes des établissements privés sous contrat, 61,2 % des 93 500 enseignants sont rémunérés sur des échelles de certifiés ou de professeurs d'éducation physique et sportive, 3,7 % sur des échelles d'agrégés et 11,1 % sur celles des professeurs de lycée professionnel. Les adjoints d'enseignement représentent encore 2,6 % des enseignants du secteur privé. Tous les enseignants ne sont pas des titulaires : 6,7 % ne le sont pas dans le secteur public et 20,8 % dans le secteur privé sous contrat.

Tableau 2 : Les enseignants du secteur privé sous contrat en 2014-2015

	Total	Effectifs			Age moyen			Temps partiel		
		Répartition par corps en %	Femmes	Part des femmes	Fem.	Hom.	Ensemble	Part des fem. (%)	Part des hom. (%)	Ensemble
Enseignants dans le premier degré	44 034	100,0	40 221	91,3	42,9	43,2	42,9	17,1	7,4	16,2
dont : professeurs des écoles	38 938	88,4	35 520	91,2	43,6	43,9	43,6	14,6	5,6	13,8
instituteurs	1 049	2,4	974	92,9	43,8	42,9	43,7	19,9	8,0	19,1
instituteurs suppléants	4 043	9,2	3 723	92,1	36,3	36,0	36,3	40,2	26,6	39,1
Enseignants dans le second degré	93 468	100,0	61 924	66,3	44,8	45,4	45,0	21,1	16,3	19,4
dont : professeurs de chaire supérieure	79	0,1	20	25,3	54,3	54,0	54,1	0,0	1,7	1,3
professeurs agrégés	3 487	3,7	1 726	49,5	47,4	48,4	47,9	9,5	6,0	7,7
professeurs certifiés et PEPS	57 183	61,2	39 098	68,4	45,8	46,7	46,1	15,7	10,9	14,2
professeurs de lycée professionnel	10 405	11,1	6 520	62,7	47,2	47,2	47,2	11,7	7,6	10,2
professeurs enseignement général de collège	25	0,0	12	48,0	59,4	59,3	59,4	33,3	23,1	28,0
Total	137 502		102 145	74,3	44,0	45,2	44,3	19,5	15,3	18,4

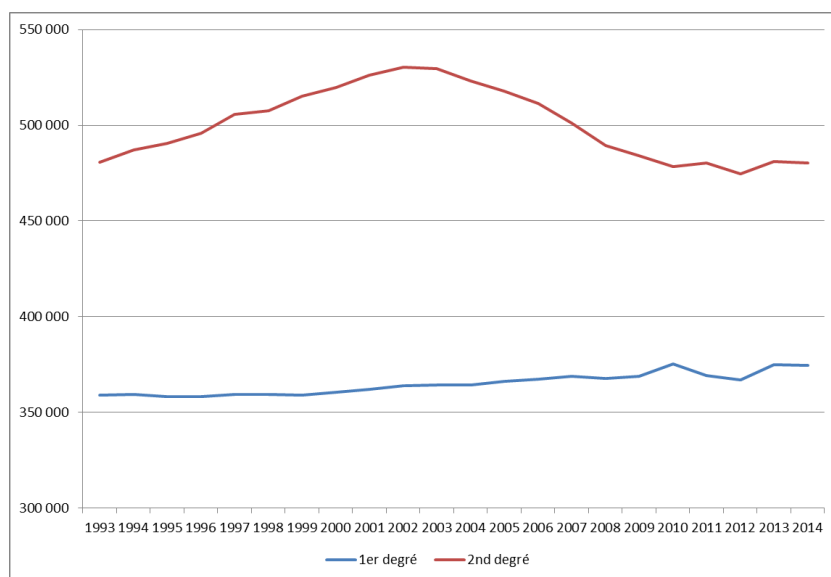
Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte.

Source : MENESR Depp – RERS 2016 - Fichier de paye, janvier 2015

De la rentrée 1989 à la rentrée 2002, le nombre d'enseignants du second degré a crû régulièrement de 447 500 à 530 300, soit 18 % de croissance, pour diminuer jusqu'en 2012 (474 600) et se stabiliser ensuite à environ 480 000. Les effectifs d'enseignants du premier degré ont augmenté régulièrement de 1989 à 2014 (respectivement de 352 500 à 374 500, soit + 6,2 %).

¹³ Dans le secteur privé sous contrat, les enseignants peuvent être payés soit sur des échelles de rémunération de non-titulaires (contractuels, maîtres-auxiliaires, instituteurs suppléants ou de maîtres délégués), soit des échelles de rémunération de titulaires (professeurs des écoles, certifiés, agrégés, PLP, ...) et dans ce cas leur carrière, en CDI, est semblable à celles des enseignants titulaires du secteur public.

Figure 1 : Évolution du nombre d'enseignants dans les premier et second degrés des secteurs public et privé des rentrées 1993 à 2014



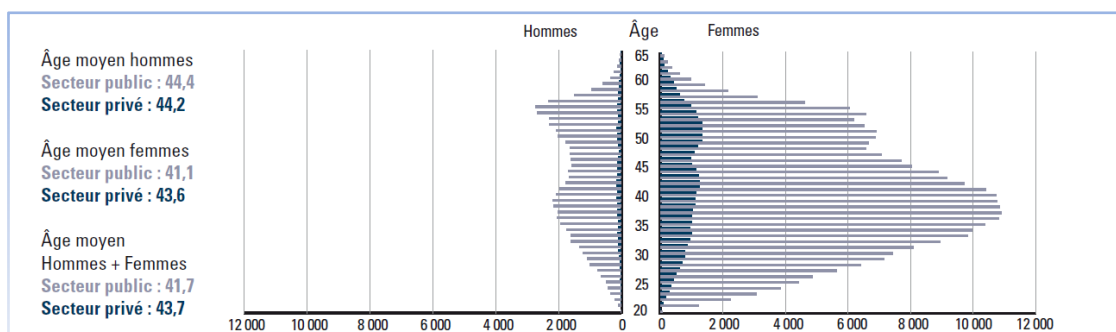
Champ : France métropolitaine + DOM, y compris Mayotte depuis 2011

Source : MENESR-Depp

Dans le secteur public, les enseignants du premier degré sont très majoritairement des femmes (82,6 %). Cette proportion est en augmentation depuis 2006 ; la part des femmes s'élevait alors à 79,3 % (dans le secteur public).

Il y a 50 ans, la proportion de femmes s'élevait à 54 %. Cependant, la France ne constitue pas un cas isolé en la matière, puisque une même tendance à la féminisation est observée ailleurs et les proportions de femmes en France sont comparables à celles relevées dans les pays de l'OCDE avec respectivement 82 % en élémentaire et 97,5 % en préélémentaire. Notons également que la part des femmes est relativement homogène dans les différentes catégories de candidats présentant le concours de professeurs des écoles.

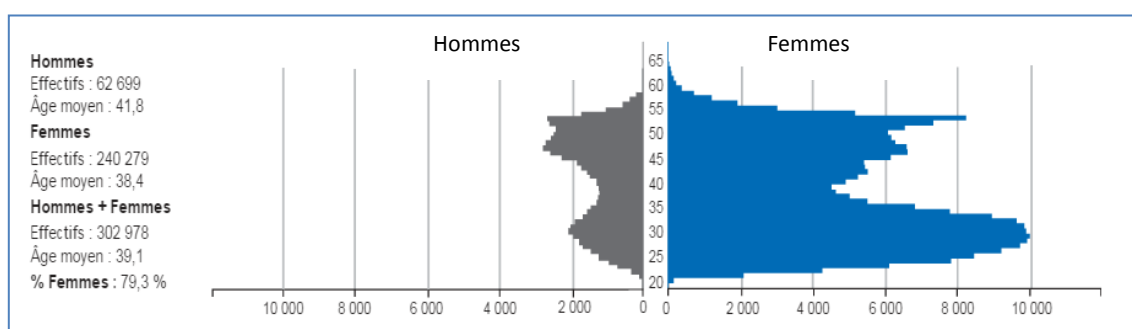
Figure 2 : Les professeurs des écoles (janvier 2015)



Champ : Public : France métropolitaine + DOM ; privé : France métropolitaine + DOM hors Mayotte

Source : MENESR-Depp, RERS 2016

Figure 3 : Les professeurs des écoles du secteur public (janvier 2006)

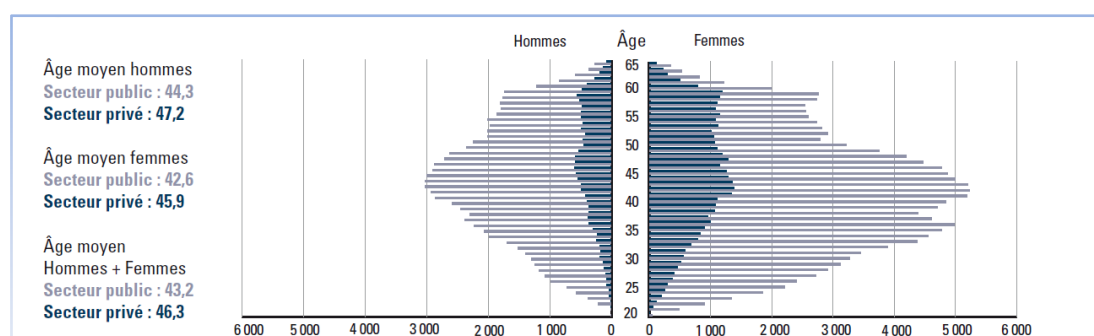


Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, Public

Source : MENESR-Depp, RERS 2006

Les femmes enseignantes sont également majoritaires dans le second degré public (58,2 %), particulièrement parmi les professeurs certifiés et les professeurs d'éducation physique et sportive (62,1 %).

Figure 4 : Les professeurs certifiés et d'éducation physique et sportive (janvier 2015)

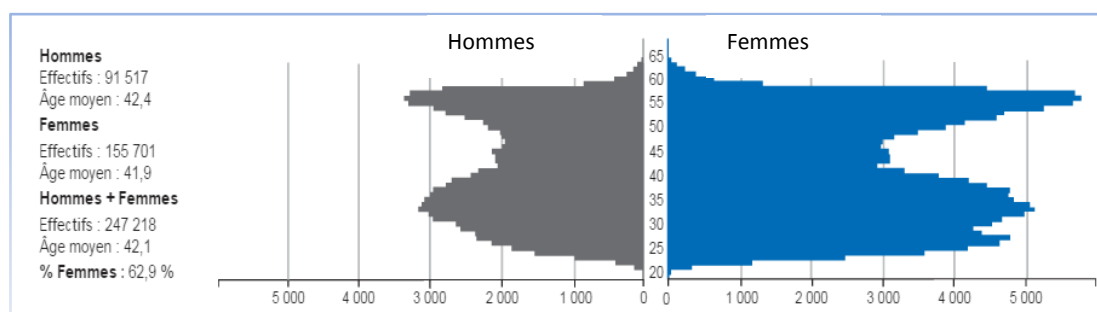


Champ : Public : France métropolitaine + DOM ; privé : France métropolitaine + DOM hors Mayotte

Source : MENESR-Depp, RERS 2016

Le taux de féminisation de ces populations n'a pratiquement pas évolué puisque ces pourcentages étaient respectivement de 57,4 % et 62,9 % en janvier 2006.

Figure 5 : Les professeurs certifiés et d'éducation physique et sportive (janvier 2006)



Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, Public

Source : MENESR-Depp, RERS 2006

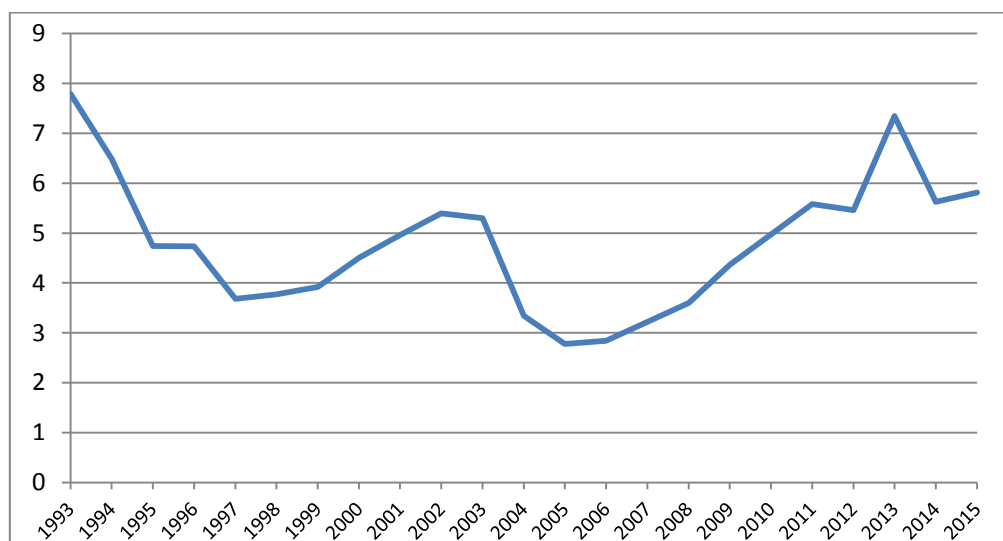
En revanche, elles sont à peu près aussi nombreuses que leurs collègues masculins parmi les professeurs agrégés (52 %) et parmi les professeurs de lycée professionnel (49,5 %). Parmi l'ensemble des enseignants du public, les femmes sont en moyenne plus jeunes (42 ans contre 44,4 ans pour les hommes). Elles sont également plus nombreuses à exercer à temps partiel (13,7 % pour 4,8 % soit pratiquement trois fois plus).

Les écarts sont plus importants d'une discipline à l'autre puisque l'on compte 80 % de femmes en langues mais 50 % en mathématiques. Ce résultat est l'effet d'un accès à l'enseignement supérieur plus élevé chez les filles que chez les garçons conjugué à une orientation vers les filières universitaires qui reste très « genrée », notamment en lettres (70 % de femmes en licence en 2014), en langues (74 %), et en sciences humaines et sociales (68 %). En revanche, elles sont minoritaires en STAPS (29 %) et en sciences fondamentales (25 %).

La féminisation des corps enseignants du secteur privé sous contrat est un peu plus accentuée que celle du secteur public (74,3 % vs 69,5 %) aussi bien dans le premier degré (91,3 %) que dans le second (66,3 %). Comme dans le secteur public, elles sont plus jeunes que les hommes : 44,0 ans et 45,2 ans en moyenne. Elles sont plus souvent à temps partiel ou à temps incomplet (19,5 %), mais l'écart avec les hommes est moins important que dans le secteur public.

La part d'enseignants non titulaires face à élèves (Figure 6) était particulièrement élevée au début des années 1970 (18 %). Elle a fortement baissé ensuite jusqu'en 1987 (4,5 %). Depuis cette date, trois périodes, plus ou moins longues, de croissance puis de décroissance se sont succédées ; chaque « creux » correspond à des lois d'intégration des enseignants non titulaires (Le Pors, 1983 ; Le Garrec, 1984 ; Perben, 1996 ; Sapin, 2001 ; Sauvadet, 2012). Notons toutefois qu'un minimum a été atteint en 2005 et 2006 (2,8 %) et que ce pourcentage augmente légèrement depuis pour s'élever à 5,8 % à la rentrée 2015.

Figure 6 : Évolution du pourcentage de non-titulaires parmi les enseignants du second degré public affectés dans une classe des rentrées 1993 à 2015



Champ : France métropolitaine + DOM, y compris Mayotte depuis 2011, ensuite. Seuls sont comptabilisés les enseignants face à élèves dans le second degré public, aux rentrées concernées. Ne sont donc pas pris en compte tous les autres enseignants et en particulier les remplaçants.

Sources : MENESR-Depp, RERS des années concernées.

Baisse puis hausse du nombre de postes d'enseignants

En France, les effectifs d'enseignants ont fluctué mais plutôt augmenté au cours de la dernière décennie dans le premier degré tandis qu'ils sont orientés à la baisse dans le second degré. Ce résultat est à rapprocher de l'évolution des effectifs d'élèves qui progressent légèrement dans le premier degré, de même depuis 2010 dans le second degré. Le rapport entre ces deux éléments est synthétisé par l'indice du nombre d'élèves par enseignant, qui n'équivaut pas à un nombre d'élèves par classe¹⁴. Il montre une situation globalement stable dans le premier degré mais qui se dégrade dans le second degré où le ratio est passé de 11 à 12 élèves/enseignant en l'espace de 10 ans.

Tableau 3 : Évolutions comparées des effectifs d'élèves et d'enseignants de 2003 à 2014

Premier degré	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15
Élèves	6 552 000	6 585 000	6 626 000	6 644 000	6 645 000	6 644 000	6 647 000	6 664 000	6 690 000	6 697 000	6 736 000	6 763 717
Enseignants	364 380	364 315	366 235	367 462	368 736	367 879	368 928	375 245	369 265	367 039	374 953	374 530
Nombre d'élèves par enseignant	18,0	18,1	18,1	18,1	18,0	18,1	18,0	17,8	18,1	18,2	18,0	18,1
Collèges et lycées	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15
Élèves	5 821 000	5 780 000	5 727 000	5 663 000	5 618 000	5 590 000	5 589 000	5 610 000	5 674 000	5 690 000	5 747 000	5 774 558
Enseignants	529 658	523 246	517 786	511 485	501 289	489 381	483 979	484 049	480 382	474 628	480 891	480 498
Nombre d'élèves par enseignant	11,0	11,0	11,1	11,1	11,2	11,4	11,5	11,6	11,8	12,0	12,0	12,0

Source : MENESR-DEPP – séries chronologiques

Champ : Secteurs public et privé sous contrat. Dans le second degré sont inclus les élèves et les enseignants des STS et CPGE

On peut constater par ailleurs que cet indicateur était pour l'enseignement élémentaire l'un des plus élevés des pays de l'OCDE en 2012 (Figure 7), mais que cette position n'était pas vérifiée pour le second degré (Figure 8) où la France se situait dans un groupe (Finlande, Italie, Suède) un peu en deçà de la moyenne de l'OCDE. Le rapport sur les inégalités sociales et migratoires à l'école (Cnesco, 2016) montre que la situation est restée stable jusqu'en 2015.

¹⁴ Dans les comparaisons internationales (*Regards sur l'éducation*, OCDE), l'encadrement dans le premier et le second degré est calculé en rapportant le nombre total d'élèves au nombre total d'enseignants. Cet indicateur ne constitue cependant qu'une approche élémentaire des conditions d'accueil des élèves. D'autres indicateurs tels que la taille moyenne des classes dans le premier degré ou la taille moyenne des divisions dans le second sont souvent plus pertinents.

Figure 7 : Nombre moyen d'élèves par enseignant dans l'enseignement élémentaire (2012) (public et privé)

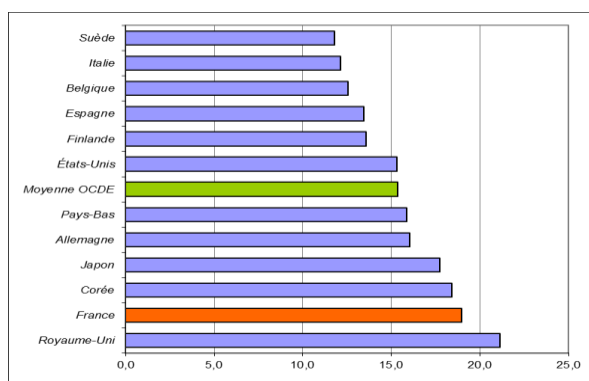
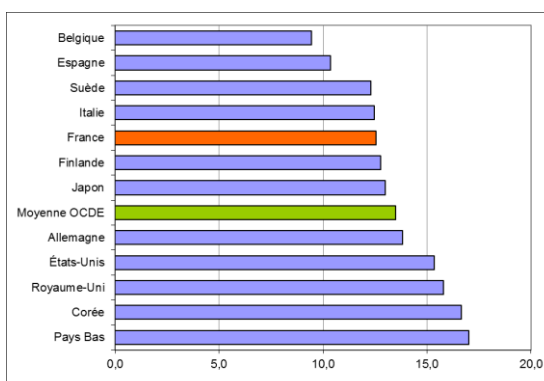


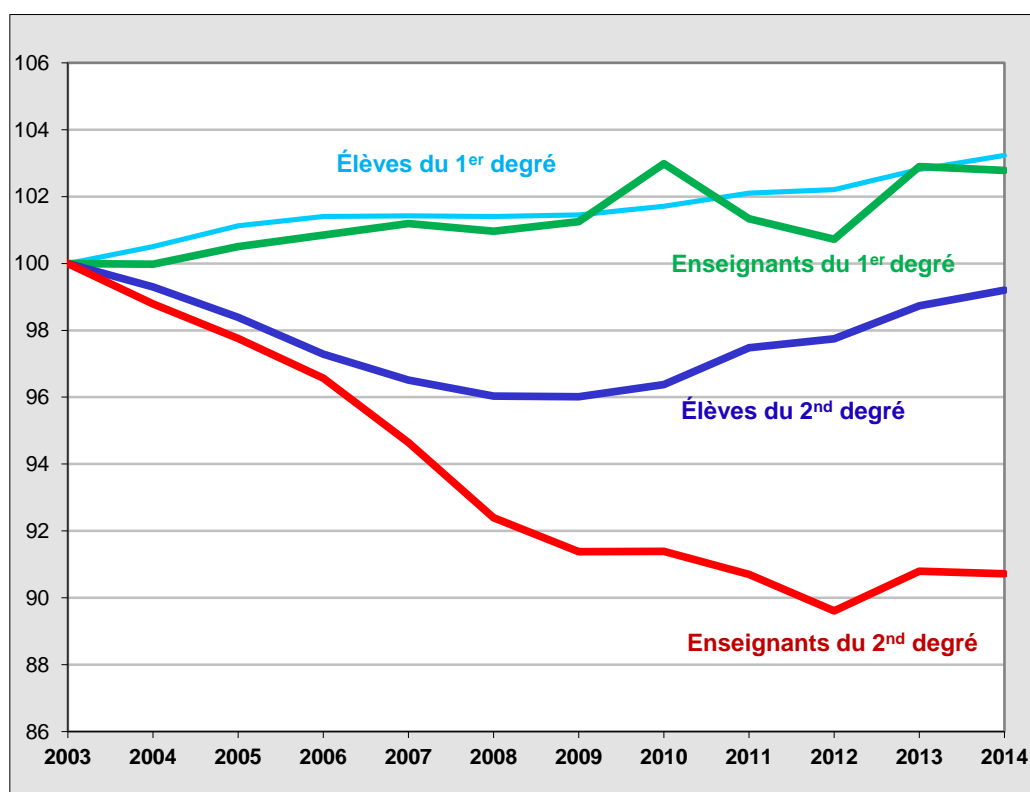
Figure 8 : Nombre moyen d'élèves par enseignant dans l'enseignement secondaire (2012) (public et privé)



Source : OCDE, édition 2014 de *Regards sur l'éducation*. Source : OCDE, édition 2014 de *Regards sur l'éducation*.

Plus précisément, le nombre d'enseignants du premier degré, des secteurs public et privé sous contrat, a progressé légèrement de la rentrée 2003 à la rentrée 2014, passant de 364 380 à 374 530. Cette augmentation a accompagné celle des effectifs d'élèves puisque le nombre d'élèves par enseignant est passé de 18 à 18,1 des rentrées 2003 à 2014 (Figure 9).

Figure 9 : Évolutions comparées des effectifs d'élèves et d'enseignants de 2003 à 2014 (Base 100 en 2003)



Source : MENESR-Depp – séries chronologiques

Champ : Secteurs public et privé sous contrat. Dans le second degré sont inclus les élèves et les enseignants des STS et CPGE

Dans le second degré (Figure 9), la baisse du nombre d'enseignants a été continue de 2003 à 2012 avant de connaître une progression significative. La diminution a accompagné, jusqu'en 2010, une baisse du nombre d'élèves, mais un « décrochage » se produit ensuite (augmentation des élèves et baisse des effectifs d'enseignants) en raison notamment de choix politiques (« non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite ») et des effets probablement dissuasifs des réformes de la formation (fin des IUFM). Rappelons que celle-ci a été supprimée un temps avant de réapparaître sous la forme de la mastérisation des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) et l'ouverture des Espé (32 au total) en 2013.

Ainsi, il y a eu 11 % d'enseignants en moins en 2013 par rapport à l'année 2000 mais 4 % seulement d'élèves en moins (Insee, *France, portrait social*, 2014). Cette baisse du nombre de postes n'est pas restée sans effets sur les conditions d'exercice du métier. Le nombre moyen d'élèves par classe (dans l'enseignement public) est ainsi passé au collège, de 24,2 en 1999 à 24,7 en 2012 et, sur la même période, de 28,8 à 29,7 élèves dans le second cycle général et technologique. L'une des conséquences est l'intensification du recours à des personnels contractuels afin de pourvoir les postes laissés vacants. La part des enseignants contractuels (ou de maîtres-auxiliaires) dans le second degré public représentait 8 % environ de la population enseignante en 2013 (Insee, *France, Portrait social*, 2013) mais elle a été trois fois plus élevée dans le secteur de l'enseignement privé. À l'augmentation de la taille des classes dans le secondaire s'est ajouté, entre 2006 et 2011, un recours croissant à des remplaçants non titulaires (+ 75 %) et à des heures supplémentaires (+ 30 %). Le « malaise » déjà présent dans la profession, a probablement été renforcé, dans la période la plus récente, par ces différents signes attestant, de façon localisée, d'une dégradation de la condition enseignante qui a pu affecter l'image du métier et au-delà, son attractivité.

A noter qu'une analyse sur une durée plus longue met encore davantage en évidence le mouvement erratique des recrutements des enseignants par rapport à l'évolution démographique des élèves (Figures 10 et 11).

Figure 10 : Effectifs à l'école primaire

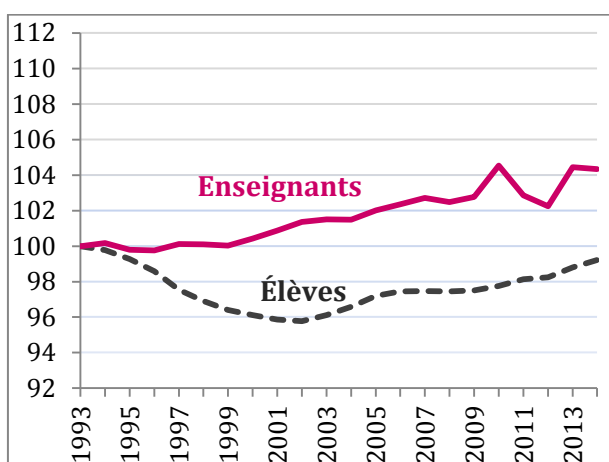
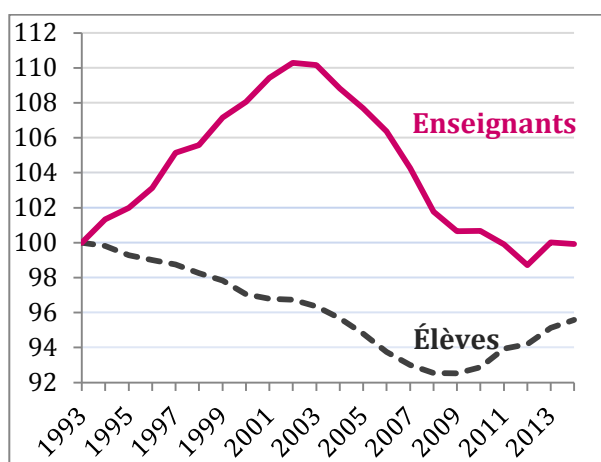


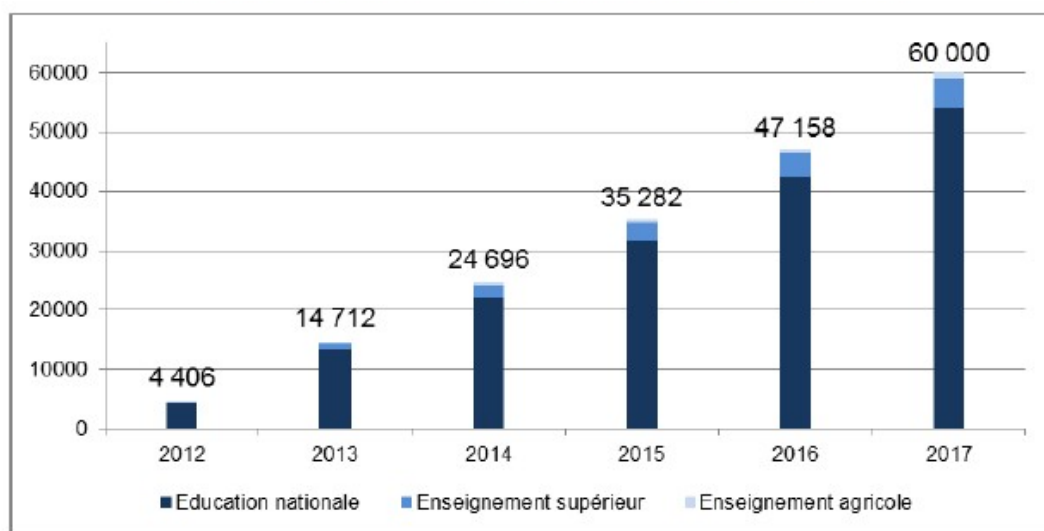
Figure 11 : Effectifs en collège et lycée



Refondation de l'École : création de 60 000 postes dans l'Éducation

La nouvelle législature a mis en œuvre une réorientation politique passant du non-remplacement d'un départ à la retraite sur deux à la création, en sus du remplacement systématique des départs en retraite, de 60 000 postes (54 000 pour le ministère chargé de l'Éducation nationale, 1 000 pour l'Agriculture et 5 000 pour l'Enseignement supérieur).

Figure 12 : Répartition des créations de postes Éducation



Source : www.education.gouv.fr¹⁵

Ainsi, il a été créé de 2012 à 2015 31 627 postes à l'éducation nationale, 540 à l'agriculture et 3 000 dans l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, de 2012 à 2016, 4 000 postes ont déjà été créés dans l'enseignement supérieur et 740 dans l'enseignement agricole, ce qui porte le nombre total de créations à 47 078. Il reste donc 12 922 postes à créer en 2017 (11 662 dans le scolaire, 1 000 dans le supérieur et 260 dans l'enseignement agricole) pour parvenir à l'objectif fixé de 60 000 (Tableau 6).

Pour le ministère chargé de l'Éducation nationale, les 54 000 postes seront créés entre 2012 et 2017 de la manière suivante¹⁶:

- 4 326 emplois en loi de finances rectificative (LFR) 2012 ;
- 9 076 postes créés en loi de finances initiale (LFI) 2013 ;
- 8 804 en LFI 2014 ;
- 9 421 en LFI 2015 ;
- 10 711 en LFI 2016 ;
- 11 662 au titre du Projet loi de finances (PLF) 2017.

¹⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid106798/60-000-postes-dans-l-education-engagement-tenu.html&xtmc=54000postes&xtnp=1&xtcr=2> (adresse consultée le 22 octobre 2016)

¹⁶ Réponse à la question numéro 8 du questionnaire parlementaire sur le projet de loi de finances pour 2016 de l'Assemblée nationale.

Tableau 4 : Répartition totale des créations de postes de 2012 à 2017

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
1^{er} degré	1 000	4 864	4 842	4 211	4 411	4 311	23 639
Enseignants	1 000	295	800	811	3 411	4 311	10 628
Enseignants stagiaires	0	4 569	4 042	3 400	1 000	0	13 011
2nd degré	100	5 778	4 522	3 659	3 100	4 650	21 809
Enseignants	0	0	-500	1 450	2 509	4 400	7 859
Enseignants stagiaires	0	5 646	4 854	2 199	591	0	13 290
CPE	0	132	168	10	0	0	310
CPE stagiaires	0	132	168	10	0	0	310
Privé (1^{er} / 2nd degrés)	0	1 129	1 123	1 001	500	1 000	4 753
Enseignants	0	0	-60	334	500	1 000	1 774
Enseignants stagiaires	0	1 129	1 183	667	0	0	2 979
AESH	1 500	350	350	350	350	1 351	4 251
Personnels médico-sociaux	0	50	150	100	100	200	600
Personnels administratifs	0	100	0	100	100	150	450
Assistants d'éducation	0	0	0	0	2 150	0	2 150
Divers (stagiaires M2...)	1 726	-3 195	-2 183	0	0	0	-3 652
Total Education nationale	4 326	9 076	8 804	9 421	10 711	11 662	54 000
Total Enseignement supérieur	0	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	5 000
Total Enseignement agricole	80	230	180	165	165	180	1 000
Total Education	4 406	10 306	9 984	10 586	11 876	12 842	60 000

Source : www.education.gouv.fr¹⁷

Pour les rentrées 2012 à 2015, il y a eu au total, pour l'enseignement scolaire relevant de l'Éducation nationale, la création de 25 874 postes d'enseignants dans le secteur public qui se répartissent en 4 356 de titulaires (17 %) et 21 518 de stagiaires (83 %).

Il convient de noter que cette tendance s'inverse à la rentrée 2016 ; ainsi parmi les 4 411 créations de postes d'enseignants dans le premier degré public, 3 411 sont des postes de titulaires (77 %) et 1 000 de stagiaires (23 %) et dans le second degré public avec 2 509 postes de titulaires (81 %) et 591 de stagiaires (19 %) pour un total de 3 100. Ces créations, compte tenu, d'une part, des obligations

¹⁷ <http://www.education.gouv.fr/cid106798/60-000-postes-dans-l-education-engagement-tenu.html&xtmc=54000postes&xtnp=1&xtr=2> (adresse consultée le 22 octobre 2016)

de service des enseignants stagiaires qui partagent leur temps entre formation en Espé et enseignement en classe et, d'autre part, de la mesure de création d'emplois d'enseignant pour ces deux programmes, les moyens d'enseignement supplémentaires correspondent au total à 6 715 équivalents temps pleins (ETP) à la rentrée 2016.

Cependant, depuis la loi de finances rectificative de 2012, parmi les 31 627 postes créés jusqu'en 2015 seuls 27 553 ont été pourvus¹⁸ soit 87 %, ce qui signifie qu'il reste à créer 11 662 postes sur 2017 et à en pourvoir 26 447 sur 2016 et 2017 en tenant compte du solde négatif de 4 074 enseignants accumulés de 2012 à 2015 (Tableau 7).

Tableau 5 : Bilan des créations d'emplois et de leur réalisation en ETP depuis la LFR-2 2012

Exercice	2012	2013	2014	2015	Total 2012-2015	2016	Total 2012-2016	Nombre nécessaire pour atteindre la cible de 54 000
Schéma d'emploi prévisionnel	4 326	9 076	8 804	9 421	31 627	10 711	42 338	11 662
Réalisation du schéma d'emplois	4 068	5 159	8 720	9 606	27 553			26 447
Écart	-258	-3 917	-84	185	-4 074			

Source : Note d'analyse de l'exécution budgétaire 2015 de la Cour des comptes du 25 mai 2016, p.35

En 2015, le solde positif (+ 185) est essentiellement dû au nombre de sorties légèrement inférieur à ce qui était prévu (- 197). Toutefois, ce résultat masque des disparités importantes selon les programmes (Tableau 8) :

- Dans le premier degré public, le schéma d'emploi a été fortement sur exécuté tant en sorties qu'en entrées, en particulier en débloquent le recrutement de 1 400 professeurs des écoles stagiaires des concours 2014 afin de compenser la sous-réalisation de 2014 (- 1 077) ;
- Dans le second degré public, la situation est diamétralement opposée : la faiblesse du nombre de sorties observées (- 1 022) a été compensée par celle du nombre d'entrées (- 1 502) due à des difficultés toujours présentes de recrutement ;
- Le programme vie de l'élève est excédentaire de 873 ETP en raison de recrutements plus importants que prévus d'accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) ;
- Le programme de l'enseignement privé est également sous réalisé de 667 ETP en raison d'un sous calibrage des concours.

¹⁸ Note d'analyse de l'exécution budgétaire 2015 de la Cour des comptes du 25 mai 2016, page 35,
<https://www.ccomptes.fr/Accueil/Publications/Publications/Le-budget-de-l-Etat-en-2015-resultats-et-gestion>

**Tableau 6 : Bilan des créations d'emplois et de leur réalisation en ETP
par programme en 2014 et 2015**

	2014			2015		
	Schéma d'emplois prévu	Schéma d'emplois réalisé	Écart	Schéma d'emplois prévu	Schéma d'emplois réalisé	Écart
1 ^{er} degré public	4 842	3 765	-1 077	4 211	5 060	849
2 nd degré public	2 521	3 494	973	3 749	3 269	-480
Vie de l'élève	668	648	-20	460	872	412
Enseignement privé 1 ^{er} et 2 nd degrés	773	777	4	1 001	334	-667
Soutien de la politique	0	36	36	0	71	71
Enseignement scolaire MENESR	8 804	8 720	-84	9 421	9 606	185

Source : Note d'analyse de l'exécution budgétaire 2015 de la Cour des comptes du 25 mai 2016, p. 33-34

Les inscriptions à la session 2016 des concours de recrutement d'enseignants des premier et second degrés, de conseillers principaux d'éducation et de conseillers d'orientation-psychologues présentent, comme l'année précédente, une nette augmentation du nombre des candidats inscrits¹⁹.

En 2016, plus de 32 000 postes ont été ouverts aux différents concours externes pour les secteurs public et privé. Dans le premier degré, 95,2 % des 13 529 postes ont été pourvus et dans le second 89,5 % des 18 889, ce qui implique qu'au total 2 633 postes sont restés vacants²⁰.

Par ailleurs, de 2012 à 2017, si l'on tient compte des prévisions d'effectifs 2016 et 2017 de la Depp, on observe une augmentation du nombre d'élèves scolarisés importante, aussi bien dans le premier degré (86 100)²¹ (Figure 15) que le second (232 500)²² (Figure 13).

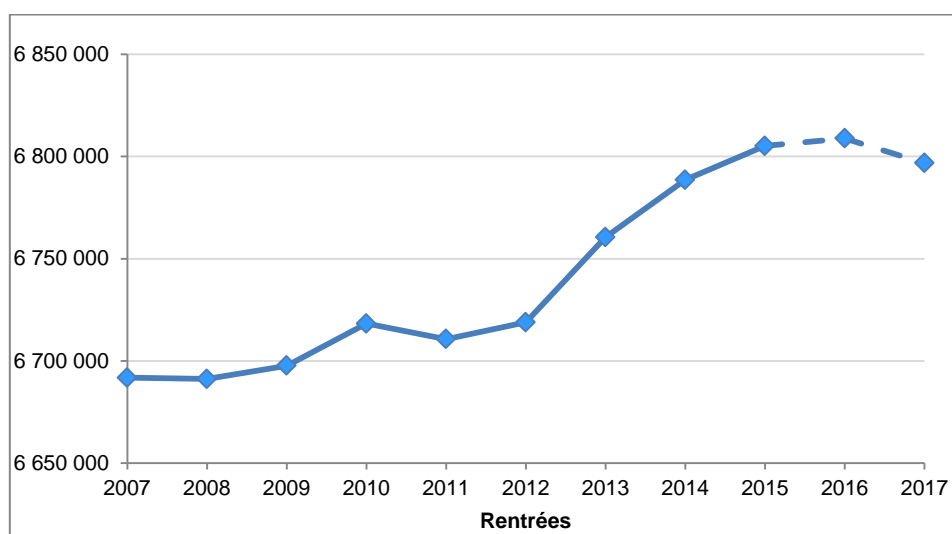
¹⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid94522/inscriptions-aux-concours-enseignants-pour-l-annee-2016-l-augmentation-se-confirme.html>

²⁰ Source : MENESR-DGRH.

²¹ MENESR-Depp, *Note d'information*, n°9, 2016. <http://www.education.gouv.fr/cid53111/previsions-d-effectifs-d-eleves-du-premier-degre-stabilite-en-2016-baisse-en-2017.html>

²² MENESR-Depp, *Note d'information*, n°10, 2016. <http://www.education.gouv.fr/cid78621/previsions-d-effectifs-d-eleves-du-second-degre-pour-2016-et-2017.html>

Figure 13 : Évolution des effectifs d'élèves du premier degré de 2007 à 2017

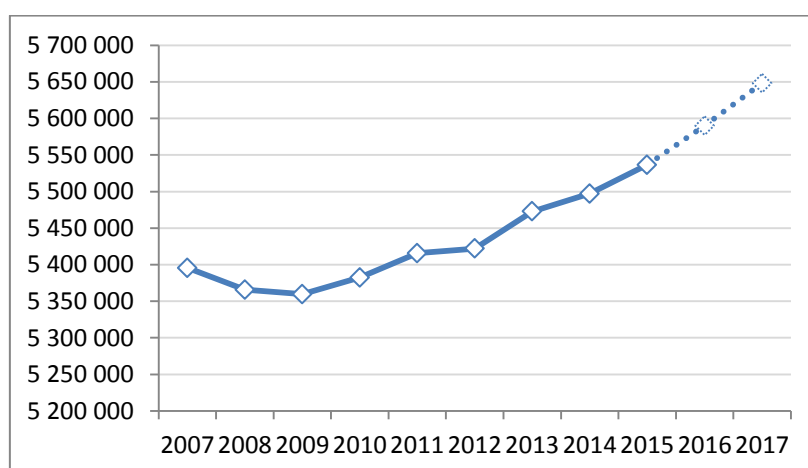


Champ : France métropolitaine + DOM, secteur public et secteur privé.

Source : MENESR-Depp

Dans le premier degré, en considérant une taille moyenne des classes de 25 élèves, il aurait donc fallu la création de plus de 3 400 postes. Dans le second degré, un calcul tenant compte d'une part, du rapport du nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement sur le nombre d'élèves (H/E) et d'autre part de l'obligation de service d'un professeur certifié (18 heures), le nombre de créations de postes²³ aurait dû être égal à environ 15 400. Ces calculs, bien que théoriques, puisqu'ils ne différencient pas les besoins selon les disciplines, donnent cependant une estimation assez précise du nombre de postes qui auraient dû être créés pour tenir compte de l'évolution démographique des élèves.

Figure 14 : Évolution des effectifs d'élèves du second degré de 2007 à 2017



Champ : France métropolitaine + DOM, secteur public et secteur privé (y compris EREA, hors post-baccalauréat).

Source : MENESR-Depp

²³ Ce nombre est obtenu en multipliant le nombre d'élèves (232 500) par le H/E en collège (1,19) soit 276 700 que l'on divise par 18, obligation de service d'enseignement des certifiés en heures hebdomadaires, pour obtenir 15 372 « équivalents certifiés ».

Évolution des effectifs aux concours des premier et second degrés

Cette impression peut sembler confortée par la baisse sensible et continue du ratio candidats/poste aux concours de l'enseignement public à laquelle on a assisté depuis le milieu des années 2000 dans les premier et second degrés.

Tableau 7 : Évolution du nombre de postes et de candidats présents aux concours externes du premier degré dans l'enseignement public des sessions 1993 à 2016²⁴

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Postes	10 100	9 600	9 622	8 983	8 497	8 914	9 748	10 074	10 996	12 000	12 000	12 940
Présents	25 921	39 468	49 954	43 225	46 058	46 602	48 835	47 023	47 244	54 845	65 977	65 577
Ratio présents / poste	2,6	4,1	5,2	4,8	5,4	5,2	5,0	4,7	4,3	4,6	5,5	5,1
Postes *	100	95	95	89	84	88	97	100	109	119	119	128
Présents *	100	152	193	167	178	180	188	181	182	212	255	253

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014 **	2015	2016
Postes	12 500	11 000	10 900	9 874	6 999	7 000	3 100	4 903	8 413	16 842	11 738	12 688
Présents	57 324	55 298	52 672	48 030	44 907	37 520	18 136	18 617	20 436	43 953	30 735	33 131
Ratio présents / poste	4,6	5,0	4,8	4,9	6,4	5,4	5,9	3,8	2,4	2,6	2,6	2,6
Postes *	124	109	108	98	69	69	31	49	83	167	116	126
Présents *	221	213	203	185	173	145	70	72	79	170	119	128

* Base 100 en 1993

** y compris concours exceptionnel. Les 26 063 candidats présents aux deux concours organisés en 2014 n'ont été comptabilisés qu'une fois.

Source : MENESR Depp pour les sessions 1993 à 2015 et MENESR-DGRH pour 2016.

Dans le second degré (Tableau 5), le nombre de candidats aux épreuves écrites des concours diminue de 60 % en 9 ans et le nombre de candidats par poste passe de 7,8 en 2006 (plus haut niveau sur les vingt dernières années) à 3,0 en 2013 et 2,6 en 2014. Dans le premier degré, il est passé de 6,4 en 2009 (plus haut niveau sur les vingt dernières années) à 2,6 à partir de 2014, le nombre de candidats baissant de presque 60 % également. Certes, le nombre de candidats a augmenté fortement et rapidement dès 2013 mais il ne suffit pas à couvrir tous les besoins de sorte que le niveau de candidatures au regard des nombres de postes peut être jugé faible en 2016, dans le premier degré (2,6 candidats pour un poste) et, dans une moindre mesure, dans le second degré (3,3 candidats pour un poste).

²⁴ Il existe plusieurs concours pour devenir enseignant dont principalement les concours externes, très majoritaires, et les concours internes (pour les fonctionnaires ayant déjà exercé plusieurs années). Notons que, à la session 2015, 97,3 % des postes de professeurs des écoles ont été pourvus par concours externe et 2,7 % seulement par concours interne. Pour le secondaire, 7 200 postes étaient proposés au concours du Capes externe de l'enseignement public à la session 2015, contre 810 au concours interne.

Tableau 8 : Évolution du nombre de postes et de candidats présents aux concours externes d'enseignants du second degré dans l'enseignement public des sessions 1993 à 2016

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Postes	21 200	21 200	21 100	19 580	16 215	14 620	13 704	12 965	14 335	17 140	17 140	11 975
Présents	57 526	78 384	89 996	100 965	108 669	104 879	98 781	92 279	89 125	83 727	81 661	84 055
Ratio présents / poste	2,7	3,7	4,3	5,2	6,7	7,2	7,2	7,1	6,2	4,9	4,8	7,0
Postes *	100	100	100	92	76	69	65	61	68	81	81	56
Présents *	100	136	156	176	189	182	172	160	155	146	142	146

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014 **	2015	2016
Postes	13 475	9 750	9 750	8 350	8 350	8 300	8 275	8 305	10 632	20 890	12 609	12 846
Présents	80 222	75 907	64 553	55 410	49 231	43 954	26 932	28 556	32 405	55 000	42 845	42 016
Ratio présents / poste	6,0	7,8	6,6	6,6	5,9	5,3	3,3	3,4	3,0	2,6	3,4	3,3
Postes *	64	46	46	39	39	39	39	39	50	99	59	61
Présents *	139	132	112	96	86	76	47	50	56	96	74	73

* Base 100 en 1993

** y compris concours exceptionnel. Les 12 950 candidats présents aux deux concours organisés en 2014 n'ont été comptabilisés qu'une fois.

Source : MENESR Depp pour les sessions 1993 à 2015 et MENESR-DGRH pour 2016

Cependant, il convient de mettre ces évolutions en perspective.

Figure 15 : Évolution du ratio nombre de candidats présents par poste aux concours externes du premier degré dans l'enseignement public de 1993 à 2016

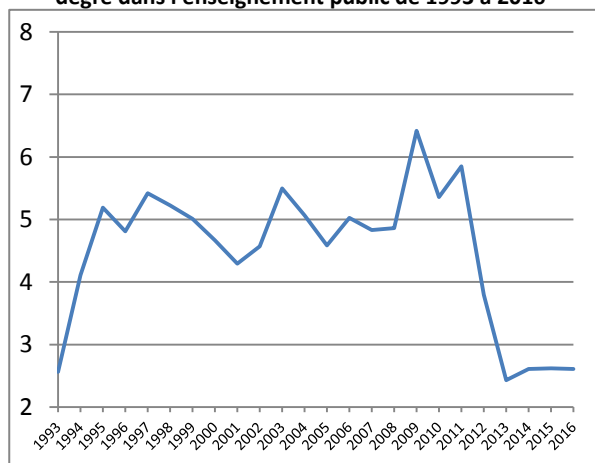
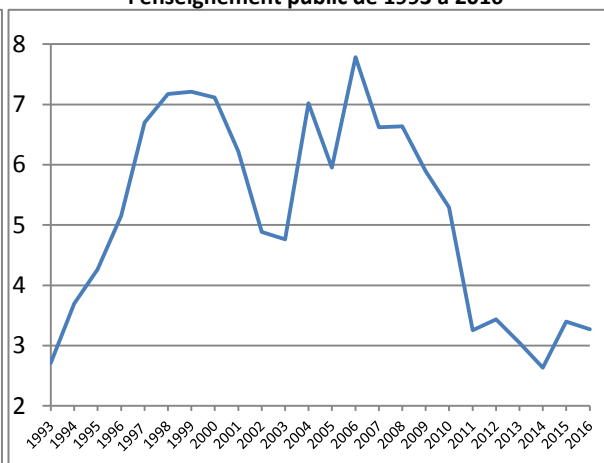


Figure 16 : Évolution du ratio nombre de candidats présents par poste aux concours externes du second degré dans l'enseignement public de 1993 à 2016



Source : MENESR Depp pour les sessions 1993 à 2015, MENESR DGRH pour 2016

Les figures 15 et 16 présentent l'évolution du nombre de candidats par poste dans le premier et le second degré sur plusieurs décennies. Il est frappant de constater que les faibles ratios observés au début des années 2010 font écho, 20 ans après, à la situation du début des années 1990 et que la période actuelle succède à des années relativement « pleines » avec environ 5 candidats par poste

dans le primaire entre 1995 et 2010, et entre 5 et 7 dans le secondaire. Pour être préoccupante en termes de gestion des recrutements, la situation actuelle n'est donc pas nouvelle et, comme elle succède à une longue période de recrutements moins difficiles, on ne sait s'il faut donner à la période présente une interprétation purement conjoncturelle de l'attractivité, ou si elle reflète des difficultés plus structurelles liées à l'image du métier.

Ainsi, le nombre de candidats semble déterminé par le nombre de postes, avec un décalage systématique de 3-4 ans, comme si les étudiants prenaient d'autant moins souvent le risque de la préparation des concours que le nombre de postes est plus faible. Les tendances et les à-coups des recrutements jouent une part dans l'attractivité apparente, mesurée par les ratios candidats/poste. Par exemple, la baisse de 7 à 5 de ce ratio entre 2000 et 2004 dans le second degré semble entièrement imputable à une hausse soudaine et passagère des recrutements, que les candidatures, plus inertes, n'ont pas suivi instantanément. Autrement dit, on génère des problèmes de recrutement lorsqu'on baisse durablement le nombre de postes (entraînant une baisse plus que proportionnelle des candidats) ou lorsqu'on l'augmente soudainement. Ainsi, on peut noter, par exemple, plus de 84 000 candidats pour près de 12 000 postes en 2004 dans le second degré, mais 32 400 candidats seulement pour près de 11 000 postes en 2013. De même, les 8 500 postes de professeurs des écoles de 1997 et de 2013 ont motivé respectivement 46 000 candidats contre un peu plus de 20 000. Dans le premier cas, le nombre de postes avait été élevé plusieurs années de suite, dans le second au contraire, il s'est redressé soudainement après des années de baisse.

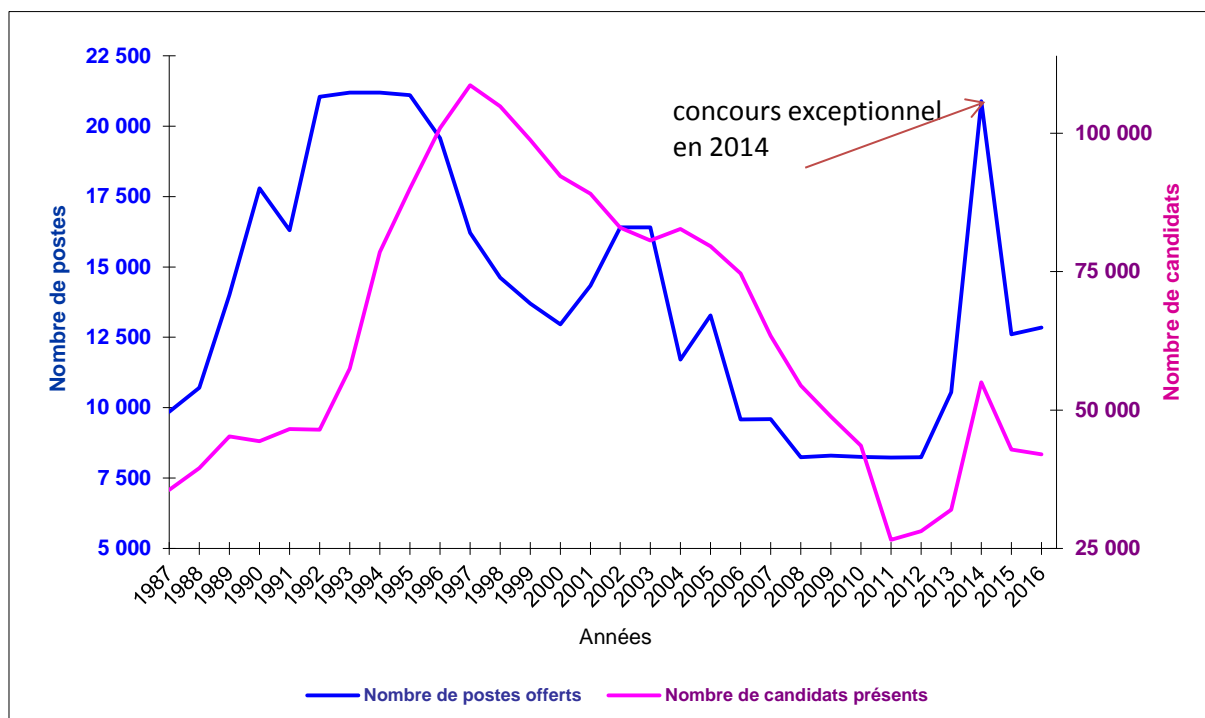
De façon générale, la période récente est intéressante. À partir de 2012, le nombre de postes mis aux concours externes a augmenté rapidement, passant de 3 000 en 2011 à presque 13 000 en 2016 au primaire, et de 8 000 à près de 13 000 également dans le secondaire. Un renversement aussi soudain pouvait faire anticiper des difficultés de recrutement aggravées. Pourtant, le nombre de candidats a suivi ce rythme rapide et, dans le secondaire, le taux de candidatures est resté stable, autour de 3, au niveau qu'il avait atteint en 2011. Dans le primaire, ce taux s'est dégradé (de 5,9 à 2,6) mais l'augmentation des postes a été sans équivalent.

En 2014, des concours exceptionnels ont été ouverts dans les premier et second degrés²⁵, augmentant le nombre de places offertes d'environ 8 500 et 10 450 postes respectivement. Le nombre de candidats à ces sessions a été environ de 26 063 pour le concours externe de professeur des écoles (et 52 842 pour les deux sessions) et de 33 203 pour le secondaire (et 75 118 pour les deux sessions). Suite à plusieurs années de baisse, 2014 confirme une augmentation du nombre de présents aux concours externes (aussi bien enseignants, que conseillers principaux d'éducation ou conseillers d'orientation-psychologues), évaluée à plus de 14 % pour le premier degré et près de 10 % pour le second degré. Dans le second degré, la progression du nombre de candidats présents lors des concours externes aura été sensible entre 2012 et 2016 (+ 52 % pour le Capes, + 114 % pour le Capet et + 35 % pour le CAPLP), même si depuis deux ans le nombre de candidats à ces concours se stabilise. Toutefois, on observe que les concours exceptionnels et la « session rénovée » de 2014 ont favorisé les candidatures multiples et augmenté les chances des candidats, dont le nombre a doublé en un an dans le secondaire public (Figure 17). En réalité, les 75 000 candidatures aux concours externes du secondaire ont été le fait de 55 000 candidats et le nombre de candidats pour un poste

²⁵ La mise en place d'un nouveau calendrier pour 2014 a permis d'organiser deux sessions, dites exceptionnelle et rénovée, doublant pratiquement l'offre de postes aux concours externes aussi bien dans le premier degré que dans le second.

est donc resté relativement stable entre 2013 et 2014 (MENESR -Depp, *Note d'information*, n°20, 2015). Le ratio s'est donc maintenu à 2,6 candidats pour un poste dans le secondaire même si le taux de candidatures a augmenté (3,6 en 2014 contre 3 en 2013).

Figure 17 : Évolution du nombre de postes offerts et de candidats présents aux concours externes du second degré de l'enseignement public de 1987 à 2016



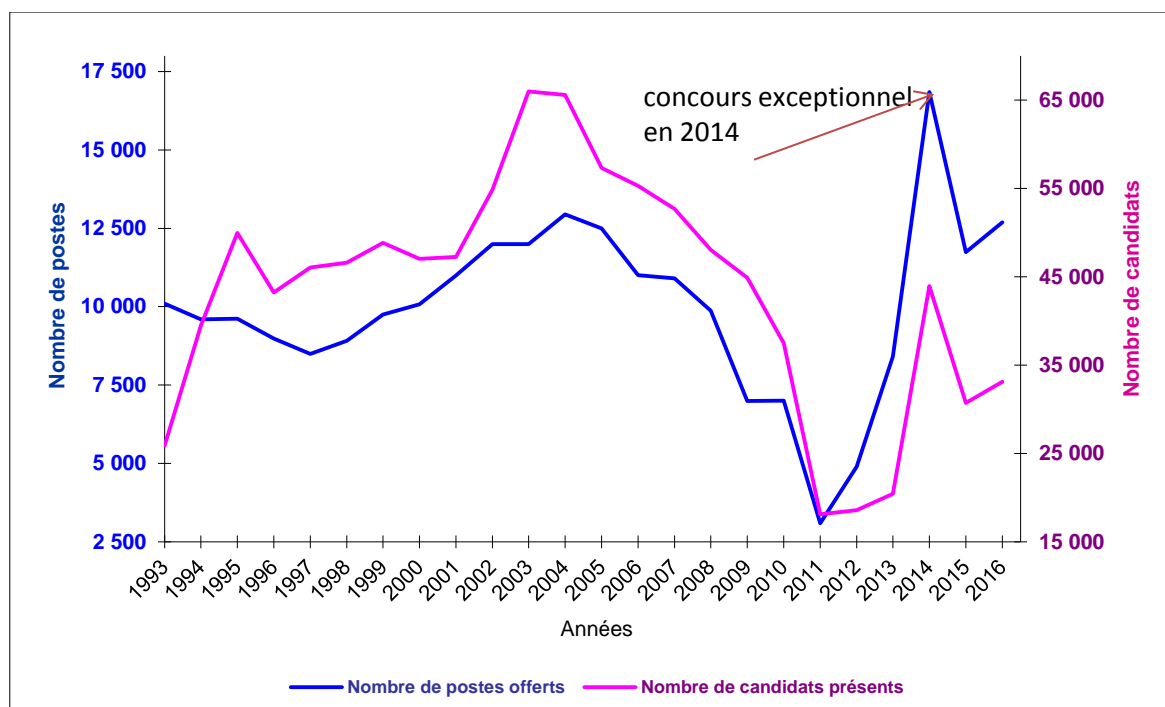
Lecture : **le nombre de postes offerts** est indiqué sur l'échelle de gauche, **le nombre de candidats présents** est indiqué sur l'échelle de droite. **Le rapport entre les deux échelles est de 1 (à gauche) pour 5 (à droite)**. En 2002, **82 900 candidats se sont présentés** à l'un des cinq concours externes du second degré public, pour **16 400 postes offerts**.

Champ : concours externes de l'enseignement public : agrégation, Capes, Capeps, Capet, CAPLP, France entière.

Source : MENESR-Depp pour les sessions 1987 à 2015, MENESR-DGRH pour 2016

Un même phénomène est observé, quoique dans une moindre mesure, dans le premier degré où les 52 000 candidatures ont été portées par 44 000 personnes (MENESR -Depp, *Note d'information*, n°21, 2015).

Figure 18 : Évolution du nombre de postes offerts et de candidats présents aux concours externes du premier degré de l'enseignement public de 1993 à 2016



Lecture : **le nombre de postes offerts** est indiqué sur l'échelle de gauche, **le nombre de candidats présents** est indiqué sur l'échelle de droite. **Le rapport entre les deux échelles est de 1 (à gauche) pour 6 (à droite).** En 2011, **18 136 candidats se sont présentés** aux concours externes du premier degré public, pour **3 100 postes offerts**.

Champ : concours externes de l'enseignement public du premier degré, France entière.

Source : MENESR Depp pour les sessions 1987 à 2015, MENESR DGRH pour 2016

Ces tendances semblent confirmées par le nombre d'inscriptions aux concours 2017.

Si la période récente a donc présenté des signes de désajustement entre les besoins de recrutements et les candidats aux concours, ils semblent en partie imputables au caractère fluctuant des politiques de recrutement qui ont été récemment analysées par la Cour des comptes (2013). Le décalage dans le temps entre le nombre de postes mis au concours et le vivier des candidats pouvant le présenter contribue ainsi à alimenter mécaniquement l'effet de « crise » de recrutement. Ce temps de latence déjà observé par le passé (dès les années 1980) résulte de l'alternance de périodes d'ouverture et de restriction du nombre de postes. Trois à quatre années environ sont nécessaires afin de former en nombre suffisant les étudiants pouvant se destiner à la fonction. D'ailleurs, les dernières statistiques disponibles montrent effectivement une progression sensible du nombre de candidats constatée depuis l'augmentation significative des postes aux concours.

Au total, les difficultés de recrutement ne sont pas principalement une question globale. Elles portent en fait, avec des contrastes considérables, sur certains territoires et certaines disciplines.

Quels viviers de candidats ?

Avant d'analyser les disparités selon les académies (premier degré) et les disciplines (second degré), il faut souligner que la baisse du nombre de candidats stoppée en 2011-2012 avant que ne s'amorce une remontée sensible depuis 2013, ne s'explique pas par un appauvrissement du vivier potentiel de ceux qui pourraient présenter les concours, c'est-à-dire les étudiants qui représentent le premier groupe de candidats aux concours externes²⁶. En effet, la baisse jusqu'en 2012 se produisait dans un contexte où le nombre d'étudiants inscrit à l'université continuait de progresser, quoique inégalement selon les filières. Ainsi, entre 2009 et 2014, l'université a accueilli 157 000 nouveaux étudiants (+ 7 %) et cette augmentation s'est poursuivie en 2014-2015 (+ 2,1 %) et en 2015-2016 (+ 4 %)²⁷.

Cette progression est inégale selon les disciplines mais elle touche néanmoins les filières parvenues à des seuils de recrutement jugés critiques telles que les sciences fondamentales (dont les mathématiques) et, dans une moindre mesure, les sciences de la vie et « pluri Sciences »²⁸.

Ainsi, les effectifs de nouveaux entrants (licence 1) augmentent fortement dans les disciplines scientifiques pour la troisième année consécutive :

- + 7,1 % en 2013-2014 ;
- + 8,5 % en 2014-2015 ;
- + 8,9 % en 2015-2016.

Hormis cette récente progression (qui permet d'inscrire 53 900 nouveaux étudiants en L1 de sciences en 2015-2016 contre 36 600 en 2013-2014) dont il faudra vérifier la pérennité, les étudiants scientifiques ont semblé se détourner au cours des années antérieures d'une orientation vers les mathématiques à l'université au profit de filières de santé et surtout, des écoles d'ingénieurs jugées plus prometteuses²⁹. En 2014-2015, les inscriptions en master hors université (écoles d'ingénieurs, instituts d'études politiques (IEP)) représentaient 21 % des étudiants à ce niveau de cursus mais 38 % en sciences fondamentales et appliquées (dont mathématiques). Cette surreprésentation indique un déplacement plus sensible en mathématiques des effectifs d'étudiants des formations universitaires vers d'autres établissements. Ce sont, en effet, les écoles d'ingénieurs qui connaissent actuellement les augmentations les plus fortes (+ 3,1 %), conformément à une progression continue engagée depuis 25 ans³⁰. Parallèlement, les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) montrent depuis les cinq dernières années une progression soutenue, quoique plus modérée qu'à l'université (4 % contre 7 %). Tout se passe comme si la diversification de l'offre post-bac et post-licence pour les disciplines scientifiques (CPGE, écoles d'ingénieurs, écoles de commerce...) avait aggravé un appauvrissement relatif du vivier des étudiants se destinant aux concours de l'enseignement. Si la récente remontée des effectifs se confirme, il faudra sans doute quelques années pour mesurer

²⁶ Les candidats étudiants représentent plus de 60 % des lauréats des concours externes du second degré public, auxquels s'ajoutent notamment des contractuels de l'éducation nationale (10 % environ), et des demandeurs d'emploi (15 %). Cf. MENESR-Depp, *Note d'information*, n°20, 2015. Les étudiants sont très majoritairement issus des Espé.

²⁷ Enseignement supérieur et recherche, *Note Flash*, n°6, mai 2016

²⁸ Enseignement supérieur et recherche, *Note Flash*, n°3, avril 2015

²⁹ Rapport de l'IGAENR-IGEN, *Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines*, juillet 2013.

³⁰ MENESR-Depp, *Note d'information*, n°6, 2015.

l'effet réel sur les proportions d'étudiants s'orientant vers les concours de l'enseignement à l'issue de leur licence.

2. Contrastes académiques et disciplinaires

Les évolutions globales masquent des disparités importantes qui sont de plusieurs ordres et elles dressent un tableau très contrasté de la « perte d'attractivité » des métiers de l'enseignement.

Disparités académiques

Au sein du premier degré, les écarts selon les académies sont particulièrement élevés quant au nombre de postes mis au concours, au nombre de candidats présents, au taux de réussite observé et au seuil d'admission. Ainsi, 1 635 postes de professeurs des écoles étaient proposés au concours externe dans l'académie de Créteil à la session 2015, 1 490 dans l'académie de Versailles contre 125 à Limoges, 238 à Rennes ou encore 35 en Corse. Compte tenu des fortes variations de ratio académiques, les taux d'admis varient de 61,3 % à Créteil ou 60,8 % à Versailles, à 20,4 % à Rennes et 20,1 % en Corse. Ces quelques résultats donnent la mesure des différentiels considérables d'attractivité et de taux de sélectivité des académies dans un contexte de dégradation (comparativement à 2010) du ratio entre nombre de candidats présents et nombre de postes.

Tableau 9 : Concours externes de recrutement de professeurs des écoles
Années 2005, 2010 et 2015

	Année 2005			Année 2010			Année 2015		
	Postes	Présents / poste	Taux de réussite en %	Postes	Présents / poste	Taux de réussite en %	Postes	Présents / poste	Taux de réussite en %
Aix-Marseille	484	5,9	16,8	195	8,3	17,1	550	2,8	43,6
Amiens	416	4,1	24,6	220	5,4	18,5	350	2,2	45,8
Besançon	215	5,7	17,6	126	6,2	16,1	265	2,0	49,5
Bordeaux	521	5,6	17,8	278	5,8	17,3	438	3,8	27,0
Caen	246	4,9	19,5	129	6,2	16,8	216	3,1	32,1
Clermont-Ferrand	204	4,8	20,3	113	6,5	15,3	205	2,6	38,0
Corse	44	8,1	12,4	26	6,2	16,0	35	5,0	20,1
Créteil	1 365	2,6	39,2	912	3,2	30,9	1 635	1,3	61,3
Dijon	313	4,3	22,9	174	5,5	18,1	270	2,1	48,1
Grenoble	458	5,3	19,0	276	5,6	17,7	670	2,3	43,0
Guadeloupe	123	6,6	15,1	93	5,4	18,7	56	6,1	16,7
Guyane	120	2,7	35,0	99	2,7	42,0	123	2,0	55,4
La Réunion	204	8,2	12,2	120	7,0	14,0	154	7,3	13,7
Lille	957	4,9	20,2	520	5,6	17,7	600	3,3	30,2
Limoges	122	4,7	21,4	64	5,6	17,9	125	2,5	40,1
Lyon	531	4,7	20,8	277	7,1	14,2	700	2,5	40,1
Martinique	101	6,8	13,8	74	6,5	16,1	55	5,0	20,0
Montpellier	439	6,4	15,7	223	6,6	15,1	340	4,2	24,0
Nancy-Metz	462	5,0	19,7	235	6,8	14,6	300	3,1	32,1
Nantes	505	4,8	20,4	283	5,0	20,2	450	3,6	28,1
Nice	339	5,2	19,0	176	5,9	16,9	247	3,8	26,4
Orléans-Tours	457	3,8	26,6	265	5,6	17,7	414	2,4	49,3
Paris	281	4,4	22,6	164	4,8	20,7	332	2,4	42,5
Poitiers	298	5,3	19,0	201	5,2	19,4	174	4,3	23,5
Reims	258	3,9	25,8	170	4,9	20,3	275	1,8	55,7
Rennes	296	6,6	15,2	182	6,1	16,9	238	4,9	20,4
Rouen	323	4,3	23,4	183	5,6	17,8	370	2,2	45,7
Strasbourg	420	3,8	26,4	210	4,8	21,3	347	2,4	39,8
Toulouse	400	7,3	13,7	221	6,7	14,9	314	4,5	21,9
Versailles	1600	3,0	32,8	791	4,4	22,7	1 490	1,6	60,8
Total	12 500	4,6	21,7	7 000	5,4	18,7	11 738	2,6	37,8

Source : MENESR-Depp

Pour le premier degré, la « crise de recrutement » ou « pénurie de candidats » dont il est parfois question n'a de sens qu'à condition d'être localisée sur tel ou tel territoire académique et non extrapolée à la France entière. Il est nécessaire en effet de prendre en compte d'une part, le nombre de postes à pourvoir et d'autre part, le ratio entre candidats présents et postes. Trois académies ont des ratios présents/poste inférieurs à deux (Créteil, Reims, Versailles) quand d'autres ont cinq candidats ou plus pour un poste (Corse, Martinique, Guadeloupe, La Réunion). Cependant, quelle que soit l'académie, les ratios sont plus faibles en 2015 qu'ils ne l'étaient en 2010 ou encore en 2005 mais les taux de réussite sont meilleurs. On observe que les taux de réussite aux concours académiques sont d'autant plus élevés que les ratios candidats présents/poste sont faibles. Les candidats d'aujourd'hui ont en moyenne deux fois plus de chances de réussite qu'en 2010. En 2005, le ratio présents/poste était de 4,6 et le taux de réussite de 21,7 %. Il y avait 5,4 candidats pour un poste en moyenne en 2010 et un taux de réussite de 18,7 %. La situation change profondément à partir de 2010 avec 2,6 candidats pour un poste et un taux de réussite de 37,8 % qui marque un tournant confirmé avec les sessions suivantes.

Le concours exceptionnel ouvert à tous en 2014 (8 500 postes supplémentaires) a offert une seconde chance à des candidats dont un tiers environ se présenteront successivement aux deux concours. Cette politique se donnait pour objectif d'assurer une couverture satisfaisante des besoins, de manière à éviter que trop de postes ne restent vacants : 4 % en moyenne nationale en 2014 mais 9 % à Créteil. De ce point de vue, le cas le plus emblématique est effectivement celui de l'académie de Créteil qui, en 2015 et 2016, a fait face aux besoins en organisant un concours supplémentaire qui a permis de combler les postes non pourvus (environ 500). Il demeure que l'augmentation importante du nombre de postes dans les académies déficitaires ne s'est pas accompagnée d'une même progression du nombre de candidats de sorte que le ratio s'est établi à 1,6 candidat pour un poste à Créteil (1,3 hors concours exceptionnel et 2,6 en moyenne nationale) et que les taux de réussite s'élèvent à 61,3 % à Créteil ou Versailles contre 37,8 % en moyenne nationale en 2015. Seul le concours supplémentaire a permis de combler les postes vacants, attirant 10 % de candidats toutes académies confondues ayant déjà passé le premier concours.

Outre l'enjeu consistant à recruter à hauteur des besoins, l'objectif d'un concours supplémentaire consiste à atténuer le risque d'un abaissement critique des seuils d'admission. En 2015, le dernier candidat admis en liste principale dans l'académie de Créteil a obtenu 8/20, 9,3 dans l'académie de Versailles contre 13,5 dans l'académie de Rennes. Autrement dit, les académies offrant le plus de postes de professeurs des écoles ont une moindre attractivité et des ratios moins favorables pour maintenir des exigences qualitatives de recrutement³¹.

Dans le secondaire, les différentiels d'attractivité des académies ont des conséquences sur les taux de couverture et le profil des enseignants en poste. Les académies et départements déficitaires se caractérisent notamment par un excédent des demandes de sortie au regard des entrées. Il en résulte un afflux de jeunes professeurs affectés sur leur premier poste en tant que titulaire dans des académies qu'ils n'ont pas demandées et qu'ils quittent dès que possible. Ce phénomène génère des flux et un *turnover* importants qui contribuent à déstabiliser les équipes pédagogiques et à accentuer les difficultés du métier dans les écoles et les établissements.

³¹ MENESR-Depp, *Note d'information*, n°15, 2016.

Selon un rapport de la Cour des comptes (*Gérer les enseignants autrement*, 2013), le système national d'affectation, fondé sur un barème postulant l'égalité de postes et de compétences des enseignants pour les occuper, pénalise certaines catégories de professeurs et d'établissements. Il est estimé en effet que 65 % des affectations des enseignants débutants dans le second degré le sont sur des postes situés dans des établissements difficiles ou en qualité de remplaçant. C'est la raison pour laquelle Créteil, Versailles et Amiens accueillent la moitié des néo-titulaires ; Versailles et Créteil ayant respectivement entre 20 et 30 fois plus de demandes de sortie que demandes d'entrée de titulaires (*Géographie de l'école*, n°11, 2014). Dans le premier degré, les départements de Seine-Saint-Denis et des Hauts-de-Seine ont vu, lors des mutations 2016, respectivement 21 % (2 212 demandes) et 17 % (1 306) des enseignants demander une affectation dans un autre département (avec respectivement 14,8 % et 11,6 % de demandes satisfaites) alors que les demandes d'entrée étaient au nombre de 29 et 106. *A contrario*, le département de Loire-Atlantique a géré 64 demandes de sortie (dont 40 satisfaites) mais 1 356 demandes d'entrée (et 9 % de satisfaites).

Si ce phénomène intervient après la titularisation des professeurs du second degré, on peut néanmoins avancer l'hypothèse que la difficulté de choisir plus en amont le lieu d'affectation n'est pas sans incidence sur l'attractivité du métier, eu égard aux conditions d'exercice rencontrées par les professeurs débutants (Périer, 2014). En effet, se présenter aux concours du second degré dans l'enseignement public implique l'hypothèse, très probable, d'une affectation de plusieurs années dans une académie et sur des postes qu'ils devront accepter par défaut (ce qui ne signifie pas qu'ils ne s'y engageront pas pleinement). En se projetant dans les premières années du métier, les candidats potentiels sont donc confrontés à cette perspective de mobilité contrainte qu'ils anticipent et intègrent dans la « négociation » du choix, pour s'en accommoder ou pour l'exclure.

Disparités selon le corps

Dans le secondaire, l'enjeu d'attractivité se situe d'abord au niveau des disciplines enseignées, secondairement au niveau du corps (certifiés, agrégés, PLP, ...). L'année 2014 a été particulière du fait de la session exceptionnelle (doublant le nombre de postes et d'admis au concours) mais elle n'a pas permis pour autant d'améliorer les taux de couverture. En effet, 22 % des postes sont restés vacants, notamment dans les disciplines professionnelles (33 %), et dans plusieurs disciplines générales et tout particulièrement en mathématiques où 41 % des postes n'ont pas été pourvus. Fait aggravant dans cette discipline, la dégradation du taux de couverture touche aussi le concours de l'agrégation en passant de 83 % en 2013 à 70 %.

En ne tenant pas compte du concours exceptionnel de 2014, en 2015, l'offre de postes a augmenté sensiblement (+ 21 %) et le nombre de candidatures également, mais dans des proportions variables avec une diminution au Capes (- 8 %) et une augmentation au Capet et CAPLP. Au total, le nombre de candidats augmente de 1,6 % mais cela reste insuffisant du fait des multi-candidatures³² et du volume des besoins de sorte que le nombre de candidats présents aux concours pour un poste passe de 3,5 en 2014 à 3,4 en 2015. La part des postes non pourvus baisse à 17 % en 2015. En 2016, le

³² En 2015, il y a eu 42 845 admissibles qui correspondaient à 37 333 candidats. MENESR-Depp, *Note d'information*, n°16, 2016.

nombre de postes a légèrement augmenté (+ 2 %) et celui des candidats diminué (- 2 %), ce qui a entraîné une baisse du nombre de candidats par poste (3,3) avec une part de postes non pourvus de 13 %.

En dépit de sa forte sélectivité (16,5 % d'admis en 2016), l'agrégation apparaît comme un concours qui continue d'attirer avec un taux de couverture moyen de 91 %, en 2014, de 89 % en 2015 et 88 % en 2016 ; ce pourcentage atteignant 100 % dans la majorité des disciplines. Les principales disciplines déficitaires sont l'allemand (75 %), les lettres classiques (77 %) et les mathématiques (65 %). En effet, le nombre de candidats pour un poste passe globalement du simple au double entre l'agrégation et le Capes.

**Tableau 10 : Ratios présents/poste selon le concours du secondaire
Année 2014 (hors concours exceptionnel), 2015 et 2016**

	2014	2015	2016
Agrégation	6,4	5,9	5,3
Capes	3,3	2,7	2,6
Capet	4,3	4,0	3,9
Capeps	2,8	3,5	4,1
CAPLP	3,4	3,2	3,0
Total	3,5	3,4	3,3

Source : MENESR-Depp pour les sessions 2014 et 2015, MENESR DGRH pour 2016

Les écarts de ratio selon les types de concours montrent que l'agrégation conserve un statut particulier et ce, dans toutes les disciplines. L'exemple des disciplines déficitaires permet de l'illustrer avec le cas des mathématiques où l'on dénombre 1,6 candidats pour un poste au Capes mais 4,1 à l'agrégation en 2016 (ratios comparables en 2014 et 2015). Les lettres modernes ont également des ratios contrastés entre agrégation (4,2 candidats pour un poste) et Capes (1,5). Certaines disciplines telles que l'EPS (éducation physique et sportive) bénéficiant d'une attractivité déjà supérieure à la moyenne au Capes (4,1) sont très prisées à l'agrégation (11 candidats pour un poste).

De tels écarts entre l'agrégation et les autres concours externes de l'enseignement du second degré pourraient indiquer que l'attractivité du métier reste forte dès lors que certaines conditions sont réunies tant sur le plan de l'affectation et des profils de postes (plus souvent en lycée et en filière générale qu'en collège), qu'en termes de carrière (rémunération), sans parler du prestige toujours attaché à ce concours difficile et distinctif. D'une certaine manière, le prisme de l'agrégation pourrait constituer un argument pour réfuter l'idée de perte d'attractivité de la profession enseignante, en suggérant que les difficultés procèdent moins d'un désamour du métier, au sens des contenus de l'activité et du sens donné à la fonction, que d'une perception critique et inquiète de ses conditions d'exercice et statutaires.

Cependant, si l'attractivité reste sensiblement meilleure dans toutes les disciplines du concours de l'agrégation, celle-ci s'infléchit également puisque l'on dénombrait 10,5 candidats pour un poste (au concours externe) en 2006, 9,3 en 2008, 7,6 en 2010, 6,7 en 2012 puis 5,9 en 2015 et enfin 5,3 en 2016. En se situant à un niveau plus élevé dès l'origine, la baisse des ratios observés au concours de

l'agrégation n'a pas les mêmes conséquences, mais elle pourrait bien procéder de causes similaires à celles identifiées pour les autres concours de l'enseignement.

Disparités selon les disciplines

Toutes les disciplines font face, à des degrés variables, à une dégradation du nombre de candidats par poste.

Tableau 11 : Ratios présents/poste et taux de couverture selon la discipline du secondaire

(concours externes 2016)	<i>Capes</i>		<i>Agrégation</i>	
	Présents/ poste	Taux de couverture	Présents/ poste	Taux de couverture
Disciplines scientifiques dont mathématiques	2,3 1,6	85,8 % 78,8 %	4,8 4,1	77,0 % 65,1 %
Disciplinaires littéraires et sciences humaines dont Lettres modernes	2,8 1,5	83,9 % 82,0 %	5,8 4,2	92,5 % 100,0 %
Langues dont anglais	2,7 2,2	82,7 % 86,1 %	4,6 5,2	93,9 % 99,1 %
Disciplines artistiques	3,2	91,9 %	6,3	85,4 %
EPS	4,1	100,0 %	11,0	100,0 %
Disciplines professionnelles			5,5	99,6 %
Total	2,6	85,1 %	5,3	87,6 %

Source : MENESR-DGRH

Une meilleure attractivité des concours contribue à des ratios de candidats par poste plus satisfaisants. Pour autant, élever ce ratio ne suffit pas à pourvoir tous les postes comme en témoigne de manière exemplaire, les mathématiques. En effet, les taux de couverture reposent sur la conjonction de plusieurs facteurs (nombre de postes, nombre et qualité des candidats, exigences des jurys de concours) et une augmentation du nombre de postes supérieure à celles des effectifs de candidats dont les taux d'admission restent les mêmes peut produire un rapport négatif. Lorsque les taux d'admission s'améliorent, les taux de couverture progressent, y compris si le nombre de candidats pour un poste reste faible. C'est le cas du Capes de lettres modernes où 1,4 candidat seulement pour un poste (1 345 postes en 2015 contre 1 080 hors concours exceptionnel en 2014) a permis d'obtenir un taux de couverture de 85 % (contre 81,4 % en 2014). De même en 2016, où 1,5 candidat pour un poste conduit néanmoins à un taux de couverture de 82 %, tout aussi élevé que dans des disciplines ayant de meilleurs ratios candidats/poste (langues). Ces variations d'une année ou d'une discipline à l'autre, questionnent la relation entre d'un côté, le nombre et niveau des candidats présentant le concours et, de l'autre, les exigences et critères de sélection des jurys de concours des différentes disciplines.

On remarque d'ailleurs, des écarts relativement importants au sein d'un même groupe disciplinaire, et au sein de ces groupes, la situation critique de quelques disciplines déficitaires : mathématiques, lettres modernes, langues vivantes (anglais) qui sont aussi les trois principales disciplines de recrutement du secondaire.

Tableau 12 : Évolution des taux de recrutement dans trois disciplines (2006 à 2016)
Concours externe du Capes

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014 (*)	2015	2016
	Anglais										
Postes	1034	1100	955	955	913	801	805	1250	1025	1270	1225
Ratio présents/poste	4,1	3,8	3,7	3,4	3,4	2,3	2,3	1,7	3,1	2,3	2,2
Taux de couverture (**)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	83,6%	83,7%	68,5%	91,9%	79,6%	86,1%
Taux réussite (***)	24,7%	26,6%	27,3%	29,1%	29,2%	36,4%	36,1%	40,5%	30,1%	34,9%	39,9%
	Lettres modernes										
Postes	990	990	758	750	710	800	733	1000	1090	1345	1315
Ratio présents/poste	3,7	3,6	4,3	4,0	3,7	1,9	1,9	1,5	2,0	1,4	1,5
Taux de couverture (**)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	80,6%	92,9%	100,0%	83,2%	85,0%	82,1%
Taux réussite (***)	26,7%	27,7%	23,3%	24,9%	26,8%	42,4%	48,3%	65,9%	41,8%	58,9%	55,7%
	Mathématiques										
Postes	977	977	828	828	868	973	980	1250	1288	1505	1440
Ratio présents/poste	4,3	4,1	4,3	4,0	3,3	1,5	1,7	1,4	2,0	1,7	1,6
Taux de couverture (**)	98,4%	98,6%	98,7%	98,4%	98,7%	61,2%	69,6%	68,5%	68,6%	77,2%	78,8%
Taux réussite (***)	22,9%	23,8%	22,7%	24,7%	30,0%	41,7%	41,8%	47,4%	34,3%	46,5%	50,4%
	Total Capes hors mathématiques, anglais et lettres modernes										
Postes	3056	3080	2604	2612	2567	2358	2391	2718	2787	3289	3436
Ratio présents/poste	7,9	7,8	7,2	6,1	5,4	3,4	3,6	3,6	5,1	3,9	3,7
Taux de couverture (**)	99,7%	99,9%	100,4%	100,0%	100,0%	93,0%	90,6%	93,3%	92,2%	92,4%	88,6%
Taux réussite (***)	12,6%	12,9%	13,9%	16,5%	18,5%	27,1%	25,4%	25,7%	18,1%	23,5%	23,9%

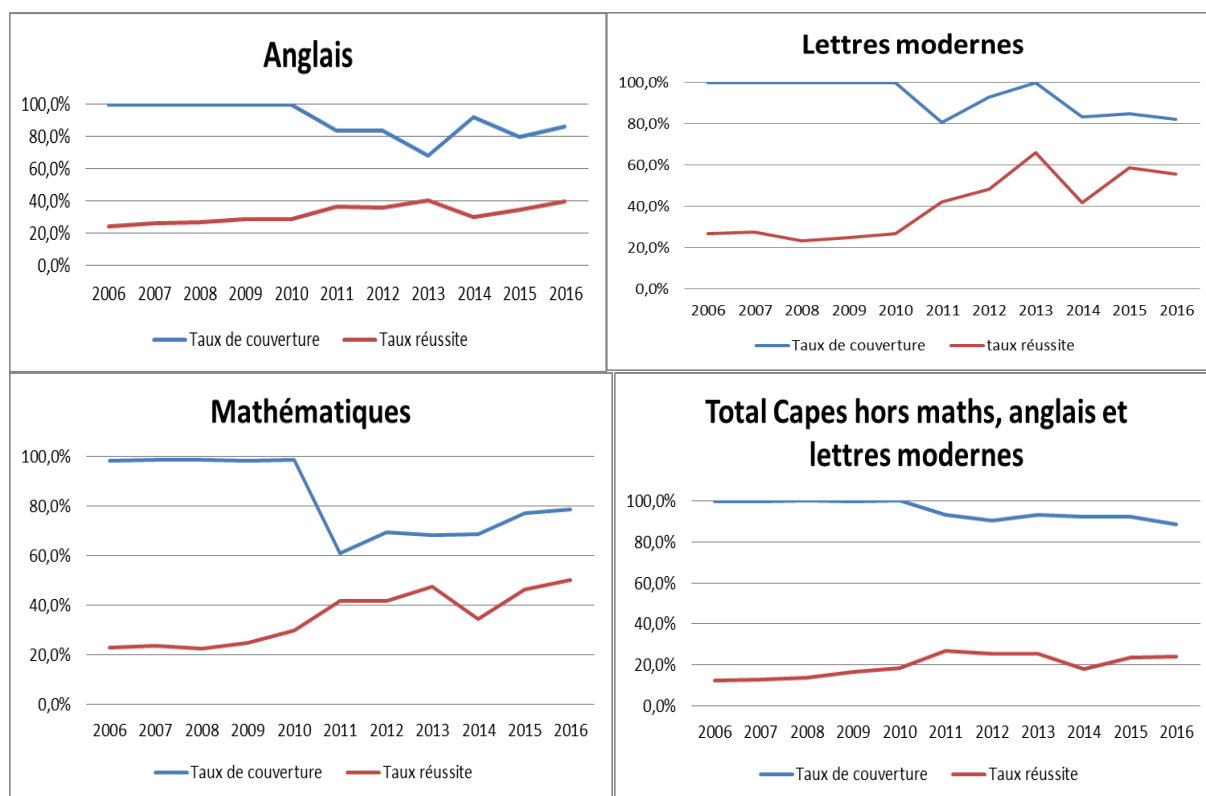
(*) Hors concours exceptionnel en 2014

(**) Taux de couverture : pourcentage du nombre d'admis par rapport aux postes. Est égal à 100% moins le pourcentage de postes vacants.

(***) Taux de réussite : pourcentage du nombre d'admis par rapport aux candidats présents.

Source : MENESR-Depp pour les sessions 2006 à 2015, MENESR DGRH pour 2016

Figure 19 : Évolution des taux de couverture et de réussite du Capes externe de 2006 à 2016 en anglais, en lettres modernes et en mathématiques



Source : MENESR-Depp pour les sessions 2006 à 2015, MENESR DGRH pour 2016

La session 2011 a été la première à se dérouler dans le cadre de la réforme du recrutement et de la formation des enseignants. Pour se présenter aux différents concours de l'enseignement du second degré, il faut, depuis cette session, être titulaire d'un master 2 ou engagé dans la finalisation du diplôme. Aux concours externes, le vivier ainsi réduit a accéléré une baisse déjà amorcée depuis plusieurs années. Le nombre de candidats présents aux concours externes du Capes, lors de cette session, pour un nombre de postes équivalent à celui de l'année précédente, a pratiquement diminué de moitié (12 878 contre 22 474). Depuis 2011, la baisse des ratios affecte toutes les disciplines et plus particulièrement les mathématiques, l'anglais et les lettres (modernes et classiques) qui atteignent des seuils critiques dont attestent également le nombre de postes non pourvus (Tableau 12). En effet, au concours du Capes de 2012, 30 % des postes sont restés vacants en mathématiques (300 postes), 16 % en anglais, 20 % en allemand ou encore 7 % en lettres modernes et 50 % en lettres classiques (85 postes)³³. Cependant depuis la session 2011, les résultats fluctuent d'une année à l'autre et selon les disciplines (Figure 19).

En parallèle, le nombre de candidats pour un poste n'a cessé de décliner du milieu des années 2000 à 2011 avant de connaître un léger regain lié notamment à l'effet d'opportunité des postes mis aux concours depuis 2013. On peut ajouter ici que la dégradation des ratios a été plus rapide encore en allemand (1,16 candidat pour un poste au Capes en 2012) et en éducation musicale. Il convient également de remarquer que les taux de réussite ont doublé depuis la session 2006 (16,6 % pour

³³ Rapport de l'IGEN, *Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines*, juillet 2013.

32,3 % en 2016) et qu'ils atteignent ou dépassent parfois les 50 % comme en mathématiques (50,4 %) ou lettres modernes (55,7 %).

Toutefois, il faut également souligner que d'autres disciplines telles que l'histoire-géographie, l'économie-gestion ou la documentation sont peu affectées par les pénuries de candidats observées depuis le tournant des années 2010 (MENESR-Depp, *Note d'information*, n°24, 2014). Mieux, certaines d'entre elles sont moins déficitaires aujourd'hui qu'elles ne l'ont été dans les années 1990 à l'exemple de l'histoire-géographie qui accusait à l'époque un taux de pénurie entre 20 % et 30 %. Autrement dit, l'échelle de temps retenue pour apprécier l'attractivité du concours dans une discipline peut faire varier la perception des évolutions. La baisse du nombre de candidats et la dégradation des ratios des dernières années se manifestaient déjà dans de nombreuses disciplines dans les années 1990. En ce sens, cette dégradation ne serait pas nouvelle mais elle réapparaît de nos jours après l'amélioration sensible des années 2000.

Des voies parallèles d'accès aux concours externes

Si les étudiants constituent le premier vivier de recrutement des concours externes (61,1 % pour le professorat des écoles et les deux tiers pour l'enseignement secondaire en 2015), d'autres catégories viennent progressivement renforcer les effectifs de candidats et d'admis (voir annexe 2). Il s'agit principalement d'actifs hors éducation nationale (salariés du secteur privé ou fonctionnaires hors ministère de l'Éducation nationale) dont la proportion a augmenté de façon continue depuis 2005 (de 8,4 % à 14,9 % en 2015). Ils représentent, avec les demandeurs d'emploi (bénéficiant, dans ce cas, d'allocations de formation) et d'autres catégories d'actifs (personnels d'éducation ou enseignants non titulaires), près de 40 % des lauréats du concours de professeurs des écoles en 2015. Parallèlement la part des étudiants (Espé ou hors Espé) admis au concours de professeur des écoles a baissé de 68,3 % en 2005 à 61,1 % en 2015.

Ces catégories de candidats non-étudiants se présentent dans des proportions plus importantes au concours, mais leurs taux de réussite sont sensiblement inférieurs à la moyenne (Tableau 13).

Tableau 13 : Origine des lauréats au concours externe de professeur des écoles (année 2015)

	Admis en %	Taux de réussite (en %)	Âge moyen
Étudiants en Espé	58,5	49,0	25,7
Étudiants hors Espé	2,6	29,1	27,3
Salariés public/privé	14,9	28,7	34,5
Demandeurs d'emploi	10,5	27,6	32,5
Personnels d'éducation/surveillance	6,8	25,8	28,7
Enseignants ³⁴	6,7	33,1	28,8
Total	100 %	37,8	28,2

Source : MENESR-Depp

Note de lecture : à la session 2015, 58,5 % des admis sont des étudiants en Espé qui ont un taux de réussite de 49 % et un âge moyen de 25,7 ans.

En effet, les chances de réussite des candidats hors Espé sont sensiblement moindres. Les personnels d'éducation et de surveillance sont, par exemple, lauréats à hauteur de 26 % contre 49 % pour les étudiants de l'Espé et 38 % en moyenne. Cette population est plus âgée qu'en moyenne avec une tendance à la hausse de près de deux années entre 2005 et 2015, tendance qui d'ailleurs correspond à celle de l'ensemble des lauréats (26,4 ans en 2006 à 28,7 ans en 2015) consécutivement à la maîtrise des formations.

Plusieurs raisons peuvent éclairer ce choix d'un concours tardif dans le premier degré, très majoritairement présenté et réussi par des femmes (entre 84 % et 88 % selon les catégories). Celui-ci permet, en premier lieu, d'être nommé dans l'académie où ont été passées les épreuves, ce qui peut apparaître déterminant pour des candidat(e)s ayant déjà une vie familiale. En second lieu, il peut sembler plus accessible puisqu'il suppose principalement la maîtrise du français et des mathématiques, et non un niveau de maîtrise élevé dans une discipline particulière. Enfin, le fait de s'adresser à des enfants plutôt qu'à des adolescents peut être un élément du choix, les postes en collège étant plus redoutés par les professeurs débutants. Toutefois, quelle que soit la motivation, les chances de succès restent nettement inférieures à celles d'étudiants préparant le concours dans le cadre des masters MEEF au sein des Espé. Cette formation apparaît en effet comme le meilleur gage de réussite, puisque ces candidats étudiants voient presque doubler leurs chances par rapport aux différentes catégories d'actifs.

S'agissant des concours externes du second degré, le recrutement s'ouvre également, mais dans une moindre mesure, à différentes catégories de publics. Globalement, les enseignants non titulaires connaissent la plus forte progression puisque leur proportion a doublé entre 2005 et 2015 pour représenter 11 % des admis au concours. Une même tendance est observée depuis plusieurs années dans la catégorie « demandeurs d'emploi et autres salariés du privé ou du public (hors enseignants) » puisqu'elle représentait 10,5 % des lauréats au Capes externe en 2010 mais 14 % en 2015. L'attractivité du concours du Capet externe est particulièrement sensible pour cette catégorie

³⁴ Ce sont principalement des « emplois avenir professeur » (31 %), des contractuels CDD premier degré (21 %) ou second degré (7 %) et des instituteurs suppléants du secteur privé (15 %).

puisqu'ils totalisaient 13,7 % des candidats admis en 2005, 21,9 % en 2010 et 27,2 % en 2015. Une tendance similaire est vérifiée au concours du CAPLP avec 19,5 % des candidats admis en 2005, 23,9 % en 2010 et 24,7 % en 2015. Au total, le poids de cette catégorie augmente parmi les reçus au concours externes du second degré public de 11,1 % en 2005 à 14 % en 2015. Néanmoins, les disparités de réussite demeurent particulièrement élevées selon les publics.

Tableau 14 : Origine des lauréats aux concours externes de professeur du second degré (année 2015)

	Admis (en %)	Taux de réussite (en %)
Étudiants en Espé	46,6	38,1
Étudiants hors Espé	15,4	30,9
+ élèves des Écoles normales supérieures (ENS)	4,6	69,9
Contractuels	9,2	20,5
MA	0,8	16,4
Vacataires	0,9	18,5
Demandeurs d'emploi + salariés public/privé	14	17,9
Personnels d'éducation/surveillance	2,7	15,0
Enseignants titulaires du public	5,6	9,4
Enseignants du privé	0,8	6,9
Total	100 %	25,5

Source : MENESR-Depp

Le statut d'étudiant en Espé ou hors Espé conduit plus directement à la réussite au concours et cette population représente les deux tiers des candidats admis. Très minoritaires (4,6 % des admis aux concours du second degré en 2015), les élèves des ENS affichent les meilleurs taux de réussite et les enseignants déjà en poste les moins bons (constat similaire avec le concours interne où le taux de réussite des enseignants du public est de 9,4 %). *A contrario*, le groupe des « demandeurs d'emploi et autres salariés du privé ou du public (hors enseignants) » améliore ses chances de succès avec des taux de réussite de 6,1 % en 2005, de 10,5 % en 2010 et de 17,9 % en 2015.

Ces différents constats attestent d'un élargissement et d'une diversification des viviers de recrutement des concours externes de l'enseignement du second degré, en dépit de taux de réussite inférieurs à la moyenne. Ils montrent que les concours de l'enseignement intéressent davantage des catégories de candidats non étudiants qui totalisaient 20,9 % des effectifs en 2005, 22,1 % en 2010 et 33,4 % en 2015. L'évolution est nette à partir de 2011, c'est à dire à un moment de dégradation sensible du marché de l'emploi, mais ces taux se maintiennent ensuite.

Parallèlement, la création des Emplois avenir professeur (EAP) décidée en 2012 s'inscrit dans une volonté politique de diversification des voies de recrutement et de l'origine sociale des enseignants. Les étudiants visés, boursiers, exerçaient sous statut de contrat aidé à mi-temps et étaient inscrits parallèlement à l'université (licence puis master) de manière à présenter un concours d'enseignant. Le soutien financier proposé à ces étudiants de catégorie socio-économique modeste (en fait, des boursiers) devait permettre d'alimenter les besoins de recrutement dans les académies (Amiens, Créteil, Versailles...) ou des disciplines déficitaires (mathématiques, lettres, anglais, allemand). Le

constat dressé dans un rapport³⁵ de 2015 montre la complexité du dispositif et des résultats plus que mitigés sur le plan de l'attractivité. En 2015, moins de 8 000 des 18 000 EAP contingentés étaient utilisés, avec de fortes disparités académiques. Outre les difficultés de pilotage et de mobilisation sur sites, l'une des contraintes, inhérentes à la sociologie des étudiants, consistait à disposer d'un vivier de candidats boursiers suffisant et en capacité de concilier le terrain d'exercice et leur formation universitaire. Le dispositif semble plutôt fonctionner comme une modalité de préprofessionnalisation que comme un véritable levier de recrutement de candidats.

Depuis la rentrée 2015, les « étudiants apprentis professeurs » ont remplacé les Emplois avenir professeur. Ce contrat d'apprentissage est destiné à permettre aux étudiants de suivre une véritable formation alternant formation universitaire et immersion en classe encadrée par un tuteur enseignant. Il permet ainsi d'entamer très tôt une formation professionnalisante rémunérée qui doit conduire vers une meilleure réussite aux concours d'enseignement.

Sociologie des nouveaux enseignants

Que sait-on de l'origine sociale des nouveaux enseignants ? Depuis la démocratisation du secondaire, la question a donné lieu à une abondante littérature et à quelques controverses scientifiques quant à la méthode employée pour en rendre compte. Dans le premier degré, il a été évoqué un « lent embourgeoisement » du corps des instituteurs dans les années 1970 (Berger, 1979), thèse confirmée dans un article plus récent évoquant « un recrutement de moins en moins populaire de 1955 à 2001 » (Charles et Cibois, 2010). Le constat est plus nuancé dans d'autres études qui rapprochent les évolutions de la structure sociale des enseignants de celles de la population active (Degenne et Vallet, 2000 ; Farges, 2011). Un indice de dissimilarité sociale mesurant l'écart d'origine entre professeurs et élèves indiquait alors un écart de 18 points dans le premier degré et de 24 points dans le secondaire. Si l'élévation du recrutement social des enseignants du premier degré ne peut être contestée, l'interprétation de son ampleur varie selon le degré de correspondance entre l'origine des enseignants et la structure sociale de la population. On peut néanmoins préciser que la féminisation continue s'est accompagnée d'un recrutement social plus favorisé, accéléré avec la revalorisation du métier dans les années 1990 (Charles et Cibois, *op.cit.*).

Dans le second degré, le recrutement social est historiquement plus élevé (et différencié du CAPLP, plus populaire, à l'agrégation) mais il apparaît que la sociologie des enseignants des premier et second degrés tend à se rapprocher. Dans la période la plus récente, la part des jeunes professeurs ayant un père cadre supérieur ou profession libérale tend à diminuer légèrement alors que celle des enseignants de classes moyennes augmenterait un peu, ces catégories moyennes et supérieures totalisant la moitié des enseignants nés entre 1970 et 1979 (Farges, *op cit.*). La perte de valeur sociale de la profession et la baisse du niveau de salaire auraient eu pour effet de détourner certaines fractions des classes supérieures des métiers de l'enseignement. Parallèlement, la part des enfants d'ouvriers et d'employés se stabilise et représente un peu plus d'un tiers des jeunes enseignants.

³⁵ Bilan qualitatif des Emplois d'avenir professeur, Rapport de l'IGAENR, 2015-024, mai 2015.

Il s'agit souvent par ce biais de l'origine sociale, d'évaluer ce qui sépare les professeurs de leurs élèves, notamment dans les académies et établissements des premiers postes où sont affectés les néo-titulaires. C'est effectivement dans les contextes de l'éducation prioritaire et des quartiers populaires que la distance sociale et culturelle (voire géographique) entre nouveaux enseignants et élèves apparaît la plus grande et probablement la plus problématique (Périer, 2014). Les images que les étudiants se font de l'enseignement dans la phase de début se fabriquent aussi par ce prisme qui, sans être nécessairement « déformant », ne montre néanmoins qu'une partie des aspects et de la diversité des conditions d'exercice du métier (cf. enquête *infra*).

Synthèse de la première partie

En France, une étude rétrospective montre que des périodes de baisse continue du nombre de postes d'enseignants offerts aux concours (de 1996 à 2008) succèdent à des phases de croissance plus ou moins accélérées. Dans la période récente, cette inconstance des recrutements se traduit par une forte progression depuis 2012 tant dans le premier degré (quatre fois plus de postes en 2015 qu'en 2011) que dans le second (deux fois plus de postes entre 2011 et 2015). Ces variations créent des tensions par « excès » ou par insuffisance, en raison du décalage entre l'évolution du nombre de postes et les effectifs de candidats à présenter les concours. L'un des indicateurs les plus perceptibles est la variation du nombre de candidats pour un poste et, précisément, une tendance à la baisse des ratios constatée ces dernières années en France : 7,8 en 2006 dans le second degré mais 3 seulement en 2013, 5 en 2006 dans le premier degré et 2,4 en 2013. Les postes non pourvus dans certaines disciplines ou académies, ou encore la baisse des seuils d'admissibilité font partie d'un même constat interprété en termes de « crise » de recrutement ou de « perte d'attractivité » des métiers de l'enseignement.

Toutefois, ces quelques éléments ne peuvent tenir lieu de diagnostic sur l'état du recrutement des enseignants en France qui nécessite d'être nuancé, contextualisé et comparé. On rappellera en premier lieu que les difficultés de recrutement actuelles ne sont pas entièrement nouvelles puisque des ratios tout aussi critiques du nombre de candidats pour un poste d'enseignant ont déjà été observés au début des années 1990, dans le premier comme dans le second degré. En second lieu, les difficultés sont sectorielles et non globales. Elles concernent certaines disciplines du second degré et quelques académies dans le premier degré où les taux de sélectivité sont très variables (moins de 15 % d'admis au concours de professeur des écoles à la Réunion en 2015, 20 % à Rennes mais plus de 60 % à Versailles et Créteil). Enfin, la France n'est pas un cas isolé en Europe (voir quatrième partie du rapport) puisque la plupart des pays sont confrontés à des difficultés tout aussi importantes, voire à des pénuries globales d'enseignants qualifiés (Allemagne, Autriche, Belgique, Italie, Norvège...).

L'observation plus détaillée du manque de candidats en France montre que ce sont plutôt les académies et les disciplines à gros effectifs (à l'exception de l'histoire-géographie et de l'EPS) où les besoins de recrutement sont importants qui sont aussi les plus en difficulté ces dernières années. Les académies de Créteil et de Versailles pour le premier degré, l'anglais, les mathématiques ou les lettres modernes pour le second degré, peinent effectivement à recruter en maintenant les niveaux d'exigences des concours. Autrement dit, le nombre de candidats à présenter les concours a augmenté fortement mais il progresse dans des proportions moindres que celles du nombre de postes à pourvoir chaque année³⁶. Conséquence, certaines académies connaissent des difficultés persistantes dans le premier degré et l'organisation d'un concours supplémentaire dans l'académie de Créteil en 2015 visait à pallier ce déficit. Les tensions sont fortes également dans plusieurs disciplines du second degré où les ratios de candidats par poste se situent entre 1,5 et 2,5 laissant ainsi un grand nombre de postes vacants (globalement depuis la session 2011 environ 15 % des postes de certifiés sont restés vacants). Le cas le plus emblématique est celui de la discipline des mathématiques, cependant en amélioration, qui comptait 38 % de postes non pourvus en 2011 pour

³⁶ Précisons néanmoins que la session 2016 a vu le nombre d'inscrits aux concours d'enseignants progresser plus vite en proportion que le nombre de postes ; signe possible d'une inversion de tendance ?

21 % en 2016. En 2016, ce pourcentage est de 14 % en anglais et de 18 % après des fluctuations positives et négatives sur la période 2011 à 2016.

Pourtant, des signes convergents montrent que l'évolution du recrutement et de l'attractivité des métiers de l'enseignement mérite d'être nuancée. On remarque, en effet, que le taux de couverture des postes tend à s'améliorer dans les premier et second degrés, que les déficits peuvent s'atténuer dans certaines disciplines (lettres modernes), ou que d'autres disciplines n'ont jamais été réellement affectées par les difficultés de recrutement (l'histoire-géographie, les sciences économiques et sociales, la philosophie...). Il faut aussi tenir compte de la progression forte et soutenue des besoins de recrutement qui, pour être comblés, impliquent des viviers de candidats constitués sur plusieurs années. De ce point de vue, la progression des effectifs d'étudiants à l'université, y compris dans les disciplines déficitaires, ne semble pas suffire à renouveler, à court terme, les viviers de candidats nécessaires. Outre la question de l'attractivité des métiers de l'enseignement, la diversification croissante de l'offre de masters (à caractère professionnel) est l'une des hypothèses pouvant éclairer « l'évasion » de candidats à l'issue de la licence.

En revanche, deux phénomènes sont attestés. D'une part, la progression lente mais continue depuis plusieurs années de la part des candidats « extérieurs » (salariés du privé ou du public hors enseignants) qui témoigne ainsi de l'intérêt du statut et du métier d'enseignant pour des personnes qui, par comparaison avec leur expérience professionnelle et/ou en raison du marché de l'emploi, peuvent juger opportun de s'orienter vers l'enseignement. D'autre part, le concours de l'agrégation maintient une forte attractivité puisque le nombre de candidats pour un poste reste plus de deux fois supérieur à celui du Capes (5,9 pour 2,7 en 2015 et jusqu'à 11 candidats pour un poste en éducation physique et sportive). Certes, l'attrait pour l'agrégation tend également à s'effriter depuis plusieurs années mais son niveau encore très élevé semble indiquer que l'accès au métier d'enseignant, à certaines conditions (qu'il faudra préciser), n'est pas dénué de tout intérêt.

Deuxième partie : Devenir enseignant

L'étude de l'attractivité des concours de l'enseignement observée sur plusieurs décennies a été complétée par une enquête (cf. méthodologie, échantillon enquêté en annexe 3 et questionnaire en annexe 4) auprès d'étudiants nouvellement entrés en troisième année de licence dans cinq filières universitaires : anglais, histoire, mathématiques, sciences de l'éducation, sciences de la vie et de la Terre. Elle a été réalisée au mois de septembre 2015 sur six sites universitaires (Paris-Ouest-Nanterre-La Défense, Paris-Sud, Rennes 1, Rennes 2, Montpellier 1 et Montpellier 2). Au total, 1 103 questionnaires (comportant une quarantaine de questions) ont été exploités en vue d'analyser les motivations et freins dans l'accès aux concours du professorat du premier ou second degré, les représentations de la fonction et les critères d'attractivité des métiers de l'enseignement. Ces différents aspects ont fait l'objet de traitement différenciés selon les profils d'étudiants (sexe, âge, scolarité antérieure, milieu social, filière disciplinaire), afin d'identifier, au-delà des intentions déclarées, les logiques sociales à l'œuvre dans l'idée de devenir enseignant ou pas.

1. Qui se destine au métier d'enseignant ?

Questionnés en début d'année universitaire sur leur projet ou intention d'orientation à l'issue de la licence, 44 % des étudiants inscrits en troisième année dans les disciplines enquêtées indiquent leur préférence pour un master MEEF (*métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*). Parallèlement, 30 % des enquêtés visent *a priori* un master dans leur discipline. L'intérêt pour les masters préparés dans les Espé se situe, à ce stade du cursus, à un niveau relativement élevé et les métiers de l'enseignement auxquels ils se destinent très majoritairement auraient ainsi conservé, à la lumière de ce constat, une réelle attractivité. Pour apprécier et interpréter ce résultat, il convient toutefois de préciser que l'absence de comparaison avec des enquêtes antérieures ne permet pas de caractériser l'évolution des aspirations en remontant sur plusieurs années et que la question de la concrétisation des intentions en décisions reste posée. De plus, il faut tenir compte du champ de l'enquête qui porte sur des filières universitaires dont l'enseignement constitue un débouché majeur, du moins une hypothèse envisagée par nombre d'étudiants parvenus à cette étape de leurs études. D'ailleurs, cette perspective se situe à un niveau comparable dans les différentes disciplines, à l'exception des sciences de l'éducation (cf. *infra*) mais les disparités sont fortes selon que les étudiants visent le premier ou le second degré.

Logiques disciplinaires

Il apparaît en effet que l'orientation disciplinaire préfigure un intérêt et des choix contrastés pour les masters des métiers de l'enseignement.

Tableau 15 : Perspective de poursuite d'études selon le type de filière universitaire suivie par les étudiants de licence 3

(en %)	Master MEEF	Master disciplinaire	Autre orientation	Ne sait pas	Total
Anglais	41,9	22	15,1	21	100 %
Histoire	38,9	35,2	11,4	14,5	100 %
Mathématiques	34,6	40,6	12,1	12,7	100 %
Sciences de l'éducation	64,1	6,4	14	15,5	100 %
SVT	38,3	46,4	8,5	6,8	100 %
Ensemble	44,3	30,4	11,9	13,4	100 %

Base : 1 103 répondants

L'attractivité des masters MEEF varie selon les disciplines et surtout entre les étudiants des sciences de l'éducation (dont les deux tiers environ envisagent ce type d'orientation) et les autres. On note conjointement que l'alternative se pose avec un master de la discipline suivie, notamment dans le champ scientifique (les étudiants de SVT et de mathématiques sont une majorité à envisager cette voie dans la poursuite d'études) mais également en histoire où plus d'un tiers songe à une telle perspective. En revanche, les étudiants anglicistes sont deux fois plus nombreux à se projeter dans un master MEEF que dans le master disciplinaire (un cinquième se montre indécis) mais les étudiants de sciences de l'éducation sont 10 fois plus nombreux à viser un master MEEF que la poursuite d'études dans leur champ disciplinaire. Ces écarts considérables nécessitent d'être affinés selon que les étudiants se destinent au premier ou au second degré d'enseignement.

Tableau 16 : Part des étudiants déclarant envisager de passer un concours dans les 2 ou 3 années à venir selon la filière universitaire suivie en licence 3

(en %)	1 ^{er} degré	2 nd degré	1 ^{er} et/ou 2 nd degré (+ autre concours)	Autre(s) concours (EN et fonction publique)	Aucun concours	Ne sait pas	Total
Anglais	11,8	29	10,2	11,3	16,2	21,5	100 %
Histoire	15	25,4	10,9	15,5	12,5	20,7	100 %
Mathématiques	1,8	43,7	11,5	2,4	17,6	23	100 %
Sciences de l'éducation	54,6	2,8	9,5	15,9	9,2	8	100 %
SVT	9,1	27,3	4,2	7,5	30,1	21,8	100 %
Ensemble	19,9	24,1	7,5	11,9	18	18,6	100 %

Base : 1 103 répondants

En effet, les inégalités d'intérêt pour le master MEEF selon les disciplines sont redoublées par des inégalités de préférence entre premier et second degrés. Tandis que les étudiants de sciences de l'éducation se destinent massivement au concours de professeur des écoles (plus de la moitié d'entre eux), les étudiants en mathématiques qui visent l'enseignement se destinent presque exclusivement au professorat dans le secondaire (2 % à peine se tournant vers le premier degré). Dans les autres disciplines enquêtées, l'intérêt pour le concours de professeur des écoles est beaucoup plus modéré et varie de 10 % à 20 % des étudiants de la filière (certains envisageant à la fois les concours du 1^{er} et du 2nd degrés).

Globalement, seuls les étudiants de sciences de l'éducation dont, il est vrai, la filière d'études ne prépare pas à une discipline enseignée dans le secondaire, accordent la primauté au concours du 1^{er} degré. Ces mêmes étudiants se caractérisent également par la place donnée à des objectifs de concours, seul ou combiné avec celui d'enseignant, puisque, au total, plus de 80 % d'entre eux ont des visées de poursuite d'études ou de métier qui impliquent de passer un concours contre 60 % en mathématiques et moins de la moitié en SVT.

Il faut néanmoins préciser que le potentiel de futurs candidats au concours de l'enseignement dans le premier degré ne repose pas sur le seul vivier des sciences de l'éducation puisque les effectifs cumulés des candidats des autres disciplines pourraient représenter un total bien supérieur. Une hypothèse qui comporte en effet des incertitudes liées notamment au maintien du projet jusqu'à l'inscription sous réserve bien sûr d'une admission en Espé et, surtout, de réussir le concours. Par ailleurs, le niveau d'intérêt pour le concours de professeurs des écoles particulièrement élevé en sciences de l'éducation résulte également d'un accès s'effectuant encore dans la plupart des cas en

troisième année de licence³⁷, de sorte que les étudiants arrivent de différents horizons disciplinaires avant de poursuivre dans cette voie où ils se destinent effectivement au métier de professeur des écoles.

En revanche, les étudiants qui se destinent aux métiers de l'enseignement expriment une forme d'exclusivité de leur choix pour le 1^{er} ou le 2nd degré, puisqu'ils sont 4 sur 5 à ne pas envisager d'alternative.

Tableau 17 : Degré d'hésitation entre le premier et le second degré des étudiants se destinant aux masters MEEF 1^{er} degré et MEEF 2nd degré

MEEF 1 ^{er} degré	MEEF 2 nd degré
80,2 % uniquement professeur des écoles	81,1 % uniquement professeur du secondaire
12,1 % professeur des écoles et du secondaire	10,1 % professeur des écoles et du secondaire
7,7 % professeur des écoles et autre concours	8,8 % professeur du secondaire et autre concours

Base : 273 répondants

Base : 328 répondants

Ce résultat dénote une certaine robustesse du projet et une faible porosité entre les niveaux d'enseignement. Peu nombreux sont par conséquent les étudiants à envisager de se présenter conjointement, dans les trois années à venir, au concours d'enseignement des premier et second degrés ou à vouloir combiner ce projet avec l'hypothèse d'un autre concours. Choisir l'enseignement s'inscrit certes dans un cursus universitaire, mais cette orientation relève également d'une forme d'engagement qui s'enracine dans une histoire et trajectoire personnelle. Les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants potentiellement candidats aux concours nous aident à préciser cette dimension biographique.

³⁷ Depuis quelques années, dans certains établissements universitaires (et de façon généralisée à moyen terme), les universités offrent un cursus complet de trois années en licence de sciences de l'éducation.

Hommes et femmes

Confirmant une tendance à la féminisation croissante de la profession enseignante, les femmes enquêtées sont de fait majoritaires parmi les candidats *a priori* intéressés par les concours de l'enseignement.

Tableau 18 : Perspective de poursuite d'études après la licence des étudiants hommes et femmes

(en %)	Master MEEF	Master discipline(s)	Autre orientation *	Ne sait pas	Total
Homme	35,0	37,2	13,5	14,3	100 %
Femme	48,8	27,1	11,1	13,0	100 %
Ensemble	44,3	30,4	11,9	13,4	100 %

Base : 1 103 répondants

*Master autre discipline + autre orientation

Sur la base des différentes licences enquêtées, près d'une étudiante sur deux et plus du tiers des hommes se destinent à un master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF).

S'agissant des hommes, les aspirations se portent tant sur le master MEEF que sur un autre master dans la discipline suivie en licence. Là aussi, les sciences de l'éducation se distinguent puisque 61,2 % visent un master MEEF et très souvent un master destinant au concours de professeur des écoles. Comme nous le verrons plus avant, les hommes étudiants en sciences de l'éducation se distinguent de leurs homologues des autres filières par leur orientation privilégiée vers le métier de professeur des écoles, préférence qu'ils partagent avec les femmes étudiantes de cette même discipline à hauteur de 64,5 % pour les premiers et de 63,9 % pour les secondes.

Trajectoires scolaires

La question du niveau scolaire des étudiants de licence 3 enquêtés a été appréhendée à partir de leurs résultats au baccalauréat et de la mention éventuellement obtenue. Ce critère ne préjuge pas des qualités et compétences académiques acquises au cours des années qui ont suivi le bac, mais il dénote un type de rapport au savoir et aux études inégalement constitué et sanctionné lors de la scolarité secondaire. De plus, ces dispositions et qualités scolaires peuvent préfigurer la suite du cursus et les choix d'orientation ultérieurs. On sait, en effet, que la réussite en troisième année de licence dépend du type de bac obtenu avec, en 2010-2011, un taux de succès de 78,2 % pour les bacheliers généraux, de 66,3 % pour les bacs technologiques et de 59,6 % pour les bacs professionnels (MENESR -Depp, *Note d'information*, n°3, 2012).

Partant de l'hypothèse d'une relation entre la scolarité secondaire et l'orientation vers les concours de l'enseignement, les étudiants ont été regroupés selon quatre catégories au regard du type de bac obtenu et de la mention éventuelle :

- Baccalauréat général : mention Très bien ou Bien : 29,7 %
- Baccalauréat général : mention Assez bien : 32,7 %
- Baccalauréat général ; sans mention : 26,6 %
- Baccalauréat technologique/professionnel : 11 %

La population des bacheliers enquêtés se répartit en quatre groupes, mais le poids des bacheliers généraux inscrits en licence est logiquement supérieur à ce qui est observé à la sortie du bac (51,8 % à la session 2013) et le niveau de mention apparaît également un peu meilleur. Sur la population des bacheliers généraux enquêtés, 30 % ont obtenu une mention Bien ou Très bien (30 % également de l'ensemble des bacheliers généraux en 2013) et un tiers une mention Assez bien (contre 28,7 % en 2013). Ce résultat s'explique notamment par les effets d'orientation post-bac conjugués à ceux de la sélection qui a déjà opéré de la première à la troisième année de licence, écartant les bacheliers les moins préparés au « métier d'étudiant ».

Tableau 19 : Perspective de poursuite d'études après la licence selon le type de baccalauréat et la mention

(en %)	Master MEEF	Master discipline	Autre Orientation*	Ne sait pas	Total
Baccalauréat général mention TB/B	39	36,6	11,3	13,1	100 %
Baccalauréat général mention AB	44,6	30,2	11,6	13,6	100 %
Baccalauréat général sans mention	49,5	24,6	12,6	13,3	100 %
Baccalauréat technologique/professionnel	45,5	28,1	12,4	14	100 %
Ensemble	44,3	30,4	11,9	13,4	100 %

Base : 1 103 répondants

*master autre discipline + autre orientation

Globalement, le choix de ceux qui se destinent à poursuivre leurs études en master MEEF n'est pas le fait des « meilleurs bacheliers », au sens des titulaires d'un baccalauréat général avec mention Bien ou Très bien. Ces derniers songent davantage à s'orienter vers un master de la discipline de leur filière universitaire (sans que ce soit nécessairement à l'université) et cette orientation axée sur un domaine de savoirs spécifiques progresse avec la mention au bac. La moitié des bacheliers généraux

n'ayant pas obtenu de mention envisage un master MEEF, soit 10 points de plus que ceux ayant décroché la mention Bien ou Très bien. Pourtant, l'évolution des critères de recrutement des professeurs des premier et second degrés a conduit à une élévation sensible du niveau de formation, en particulier chez les professeurs des écoles. Recrutés au niveau Deug dans les années 1980, puis avec la licence depuis la création des IUFM, ils doivent désormais être titulaires d'un master MEEF qu'ils valident en même temps que le concours, l'enseignant ne pouvant être titularisé sans l'obtention de son diplôme de master obtenu à l'issue de la formation dispensée en deux années dans les Espé (en relation avec les départements disciplinaires des universités).

Néanmoins, cette progression rapide qui a rapproché premier et second degrés et égalisé le niveau d'études requis, ne permet pas de confondre les scolarités des enseignants de chacun des parcours puisque les trajectoires scolaires restent sensiblement meilleures pour les professeurs du secondaire. Ce constat a des racines historiques liées à la constitution séparée des ordres d'enseignement et des corps professionnels mais il a persisté dans le temps jusqu'au début des années 2000. Une série d'indicateurs tels que le retard scolaire, le type de cursus ou le passage, ou non, par des classes préparatoires a montré la persistance de fortes disparités de trajectoires (Deauvieu, 2005). Qu'en est-il aujourd'hui sur la base de la population étudiante enquêtée ?

Au regard de l'enquête, les écarts d'âge (indicateur de redoublement ou de réorientation) ne montrent pas de différence significative entre les étudiants se destinant au premier degré d'enseignement et ceux visant le second degré :

Tableau 20 : Âge d'accès des étudiants se destinant aux concours des premier et second degrés

	20 - 21 ans « à l'heure »	22 ans et +	total
1 ^{er} degré	66,7	33,3	100 %
2 nd degré	65	35	100 %

Base : 568 répondants dont 33 se destinant aux deux concours.

En revanche, la comparaison des trajectoires scolaires sur la base du type de baccalauréat obtenu et de la mention confirme la meilleure scolarité secondaire des étudiants se destinant au professorat du second degré (Capes ou agrégation).

Tableau 21 : Perspective de concours du 1er / 2nd degré selon le type de baccalauréat et la mention

(en %)	1 ^{er} degré	2 nd degré	Pas de concours enseignant	Ne sait pas	Total
Baccalauréat général mention TB/B	14,8	35,8	30	19,4	100 %
Baccalauréat général mention AB	23,5	28,8	30,6	17,1	100 %
Baccalauréat général sans mention	28,8	21,8	30,3	19,1	100 %
Baccalauréat technologique/ professionnel	27,5	21,1	32,1	19,3	100 %

Base : 1 010 répondants

Lorsqu'ils envisagent un master MEEF, les étudiants ayant eu les « meilleures scolarités » attestées par la mention Bien ou Très bien au baccalauréat s'orientent davantage vers les concours du secondaire que du premier degré. Les titulaires d'un baccalauréat général obtenu sans mention, d'un baccalauréat technologique ou plus rarement professionnel, sont près de deux fois plus nombreux à viser le concours de professeurs des écoles. En ne sélectionnant que les bacheliers S avec une mention Bien ou Très bien, l'écart se creuse encore avec 2,1 % seulement de candidats visant le professorat des écoles et 14,3 % se destinant au concours du second degré.

Le critère de la mention au bac différencie nettement les groupes d'étudiants face à l'attractivité des concours. De tels écarts s'expliquent pour partie par un rapport au savoir disciplinaire différent, plutôt axé sur la polyvalence dans le premier degré et sur la spécialisation disciplinaire dans le secondaire, spécialisation consacrée par le concours de l'agrégation. Ces orientations distinctes peuvent aussi s'interpréter comme des stratégies d'accès mieux assurées à des emplois de catégorie cadre par le biais du concours du premier degré (37,8 % de réussite au professorat des écoles en 2015) que par les concours du secondaire (31,3 % de réussite au Capes externe, 15,1 % à l'agrégation externe). Globalement juste, une telle estimation des chances de succès mérite d'être nuancée selon les académies dans le premier degré (taux de réussite de près de 64 % dans l'académie de Créteil en 2015 contre 20 % dans l'académie de Rennes) et selon les disciplines dans le secondaire (60 % en lettres modernes, 48,1 % en mathématiques, 35,9 % en anglais, 27,9 % en SVT et 22 % en histoire-géographie). Pour autant, le rendement scolaire des concours de l'enseignement, du premier degré en particulier, peut sembler meilleur pour des bacheliers « moyens » qu'il ne l'est pour les « meilleurs ». Nombre d'entre eux, notamment dans les disciplines scientifiques, ont d'ailleurs opté

plus en amont pour un choix d'études autre que l'université, en s'orientant vers les classes préparatoires ou des écoles d'ingénieur.

Les variations selon les disciplines universitaires éclairent l'hypothèse d'orientations dans l'enseignement supérieur scolairement différenciés et qui préfigurent un rapport différent aux masters MEEF et métiers de l'enseignement. En effet, le recrutement scolaire des élèves des différentes filières d'enseignement montre de fortes disparités.

Tableau 22 : Type de baccalauréat obtenu par les étudiants selon la filière universitaire

(en %)	Bac général mention TB/B	Bac général mention AB	Bac général Sans mention	Bac technologique/ professionnel	Total
Anglais	32,3	34,4	23,6	9,7	100 %
Histoire	34,2	30	28	7. 8	100 %
Mathématiques	56,4	27,9	11,5	4,2	100 %
Sciences de l'éducation	13,6	24,7	39,8	21,9	100 %
SVT	24,4	42,5	24,7	8,4	100 %

Base : 1 103 répondants

Au regard du type de bac et de la mention obtenus, l'écart le plus frappant oppose les étudiants de mathématiques à ceux des sciences de l'éducation puisque 56 % des premiers ont un bac général avec mention bien ou très bien contre à peine 14 % des seconds. Dans les autres disciplines, les deux tiers environ des étudiants ont obtenu une mention au bac général. L'étude ne nous permet pas de vérifier si, dans le cas particulier des mathématiques, la surreprésentation des étudiants bacheliers avec les meilleures mentions est observée dans d'autres établissements d'enseignement supérieur. Elle ne nous dit pas non plus ce que seront les choix de ces étudiants à l'issue de la licence. Autrement dit, ceux qui s'orienteront vers la carrière d'enseignant seront-ils recrutés parmi les meilleurs dans leur discipline ou bien sont-ils des étudiants plus « justes » dans leur résultats, et pour lesquels les concours de l'enseignement (secondaire) constituent une opportunité professionnelle ?

Secteur public ou privé ?

L'hésitation des étudiants entre concours de l'enseignement public ou du secteur privé apparaît un peu moins secondaire puisque 63,5 % se destinent *a priori* à un concours de l'enseignement public, 4,9 % à l'enseignement privé tandis que 18,3 % songent à présenter le concours dans les deux secteurs. Sans écarter l'explication par les valeurs idéologiques, il faut intégrer dans l'analyse les comportements stratégiques des acteurs qui peuvent soit vouloir optimiser leurs chances d'accéder à la fonction, soit chercher à « territorialiser » leur affectation dans le cas de l'enseignement privé du secondaire. En effet, les procédures d'affectation dans ce secteur d'enseignement laissent plus de marges de choix aux candidats que la logique nationale selon le barème de l'enseignement public. Ajoutons à ce propos, que les postes dans l'enseignement privé peuvent apparaître moins « exposés », eu égard au recrutement social d'élèves plus favorisés. D'ailleurs, la perspective d'un concours de l'enseignement privé semble davantage motiver les étudiants intéressés par le second degré avec 26,5 % des enquêtés à envisager cette hypothèse (soit en visant l'enseignement privé seul, soit en combinant avec le concours de l'enseignement public) contre 20,1 % pour le premier degré.

Les variations entre disciplines apportent un éclairage supplémentaire puisque les étudiants des disciplines de SVT, d'histoire et de mathématiques affirment plus nettement le choix de l'enseignement public (entre 70 % et 73 %) alors que cette proportion tombe à 42,1 % en anglais où 40 % optent pour l'enseignement privé tandis que 18,9 % songent à présenter le concours dans les deux secteurs d'enseignement. La moindre certitude de se destiner à l'enseignement public est également partagée par les étudiants de sciences de l'éducation (qui, rappelons-le, visent quasi exclusivement un concours de professeur des écoles) puisque 60,7 % indiquent le public, 19,6 % le privé et 19,7 % envisagent les deux concours. L'anglais et les sciences de l'éducation sont, on le sait, les disciplines les plus féminisées et cette dimension peut en effet contribuer à expliquer ces disparités. Une hypothèse consiste à avancer que les femmes, plus que les hommes, cherchent à écarter les affectations non seulement éloignées de leur domicile mais dans des établissements ou des académies réputées plus difficiles où les débutants de l'enseignement public sont plus fréquemment affectés pour leur premier poste. Le recrutement dans l'enseignement privé permet alors de mieux contrôler l'aire géographique d'exercice, voire les contraintes du métier au quotidien liées à une certaine représentation des conditions d'exercice et des publics.

Milieu social et dispositions à devenir enseignant

L'image de l'enseignement et les conditions d'accès à la profession ont connu des changements importants, qu'ils touchent à la formation sous la forme d'un master en Espé, aux débuts dans la carrière ou au statut social, et notamment au niveau de salaire. Dès lors, se pose la question des incidences de telles évolutions sur les aspirations des candidats, alors même que des postes sont massivement ouverts aux concours. Plusieurs années seront nécessaires avant de dresser de premiers constats significatifs sur les conséquences sur la sociologie des candidats mais les intentions des étudiants au regard de leur milieu social donnent déjà quelques indications. Elles invitent à comparer d'une part, l'appartenance sociale des étudiants qui se déclarent intéressés par un poste d'enseignant et celle de ceux qui ne l'envisagent pas et, d'autre part, à redoubler cette comparaison en distinguant la profession du père et de la mère.

Tableau 23 : Origine sociale des étudiants selon la PCS du père se destinant à un concours enseignant (1^{er} / 2nd degré) ou ne visant aucun concours enseignant

<i>PCS père (en %)</i>	1 ^{er} degré	2 nd degré	Aucun concours enseignant	Ensemble
Agriculteurs exploitants	5,9	3,4	2,6	3,5
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	11,7	9,2	12,5	11,4
Cadres supérieurs /professions intellectuelles	28,8	42,1	37,4	37,1
Professions intermédiaires	15,4	12,2	15	14,1
Employés	15,7	14,9	9,7	12,3
Ouvriers	15,8	13,7	14	14,5
Retraités	2,9	1,8	5,4	3,9
Sans activité professionnelle	3,4	2,1	2,3	2,4
Autres	0,4	0,6	1,1	0,8
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Base = 1 103 répondants

Tableau 24 : Origine sociale des étudiants selon la PCS de la mère se destinant à un concours enseignant (1^{er} / 2nd degré) ou ne visant aucun concours enseignant

<i>PCS mère (en %)</i>	1 ^{er} degré	2 nd degré	Aucun concours enseignant	Ensemble.
Agriculteurs exploitants	2,9	1,2	1,1	1,4
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	4,8	4,3	5,8	5,2
Cadres/professions intellectuelles sup.	22,3	29,6	29,7	27,8
Professions intermédiaires	14,7	18	17,4	16,7
Employés	39,9	30,8	29,4	32,6
Ouvriers	4,0	3,3	3,0	3,4
Retraitées	1,1	0,6	3,0	1,9
Sans activité professionnelle	10,3	12,2	10,6	11,0
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Base : 1 103 répondants

Globalement, les étudiants enquêtés se destinant à l'enseignement ont une origine sociale qui ne se différencie pas sensiblement de celle des étudiants de licence 3^e année écartant *a priori* de passer un concours de professeur dans les deux ou trois années à venir. Précisément, les différences sont relativement minimales entre les candidats au second degré mais plus significatives pour le premier degré dont les étudiants - surtout des étudiantes - ont une origine sociale plus modeste tant par leur père (28,9 % de cadres et professions intellectuelles supérieures contre 37,1 % en moyenne) que par leur mère (43,9 % d'employées et ouvrières contre 36 % en moyenne). Ces étudiants appartiennent également à des milieux sociaux plus diversifiés que leurs homologues intéressés par les concours du secondaire, plus souvent originaires de catégories moyennes ou supérieures. Pour les uns comme pour les autres, la faible proportion de parents ouvriers confirme la difficulté persistante de recrutement de futurs enseignants dans les classes populaires. Toutefois, cette proportion n'est guère éloignée de celle observée auprès de l'ensemble des étudiants enquêtés dans les différentes filières des six sites universitaires. De même, la nette surreprésentation des étudiants de catégories supérieures (du côté des pères comme des mères) parmi les candidats à l'enseignement se comprend également comme un reflet de la sociologie des étudiants comparée à la structure de la population active. Autrement dit, le vivier des étudiants se destinant à un concours enseignant ne reflète guère la structure de la population active puisque les étudiants de catégories moyennes et supérieures y sont déjà surreprésentés³⁸. Il y a conjointement, une nette sous-représentation des pères ouvriers parmi les candidats aux concours de l'enseignement.

Ainsi, le choix des concours des métiers de l'enseignement (1^{er} et 2nd degrés confondus) apparaît socialement peu discriminant au sein de la population étudiante enquêtée, même si les non-candidats ressemblent davantage aux candidats du secondaire que du premier degré. Ce constat

³⁸ À titre indicatif, la population active occupée en 2015, hommes et femmes confondus, compte 48,4 % d'employés et d'ouvriers, 25,4 % de membres des professions intermédiaires et 17,7 % de cadres et de membres des professions intellectuelles supérieures (*Insee, enquêtes Emploi, 2015*).

peut s'expliquer par les conditions d'accès à l'enseignement supérieur en général (sélection par le bac et les filières suivies) et à une troisième année de licence en particulier. Ces étapes du cursus produiraient l'élimination progressive des étudiants des classes populaires qui, par conséquent, ne sont plus en mesure de présenter les concours de l'enseignement. Ce résultat ne permet pas, en outre, d'anticiper les évolutions prochaines dans le recrutement des futurs enseignants puisqu'il ne s'agit ici que d'intentions déclarées et que les chances de réussite au concours varient selon les catégories d'étudiants (meilleures chances pour les filles, les bacheliers généraux, les catégories sociales supérieures ...).

Rappelons également que le recrutement des étudiants et ses évolutions se posent dans un contexte de mastérisation de la formation dont on peut penser qu'elle s'accompagne, du fait d'un allongement de la durée des études, d'une élévation du recrutement social des étudiants et d'un phénomène d'auto-élimination de ceux appartenant aux classes populaires. Ce n'est qu'une hypothèse que des études précises effectuées avec le recul nécessaire pourront discuter. On peut parallèlement se demander si les effets conjugués de perte de statut (au moins de baisse du niveau de salaire « réel ») et de dévalorisation de l'image du métier d'enseignant ne contribuent pas à le rendre moins attractif auprès d'étudiants et d'étudiantes de catégories sociales supérieures. La profession enseignante qui constituait, il y a peu encore, une voie de compromis jugée satisfaisante pour les femmes de milieu favorisé qui pouvaient y rentabiliser leur diplôme aurait ainsi perdu de son attrait à la fois pour s'engager vers les voies du concours mais aussi, en amont, pour s'orienter vers les filières conduisant aux métiers de l'enseignement.

Parents enseignants, enfants enseignants?

Une autre manière de tester l'hypothèse d'attractivité auprès des catégories moyennes et supérieures consiste à se demander dans quelle mesure avoir ou pas au moins un parent enseignant contribue à développer ou à freiner les aspirations professionnelles à devenir soi-même enseignant ? Globalement, 19 % des étudiants enquêtés ont au moins un parent enseignant (primaire ou secondaire), ce qui est largement supérieur au poids de cette catégorie dans la population active (où elle représente moins de 4 %) mais proche de ce que montrent les enquêtes de la Depp auprès des enseignants du premier ou second degré (Périer, 2001 ; Périer, 2003).

Le niveau d'intérêt des étudiants enquêtés pour un master MEEF varie peu selon la présence ou non de parents enseignants dans la famille (40,6 % si un parent au moins est enseignant et 45,2 % si aucun ne l'est), qu'il s'agisse du père, de la mère ou des deux parents. En revanche, les étudiants avec parent(s) enseignant(s) s'orientent moins vers le premier degré que vers le second (respectivement 17,5 % et 36,8 %) alors que les étudiants sans filiation enseignante optent pour un niveau comme pour l'autre (26,5 % pour le premier degré et 28,1 % pour le second). Comme il a déjà été constaté, les fils et filles d'enseignants réalisent de meilleures scolarités et sont surreprésentés chez les professeurs du secondaire et les agrégés en particulier (Périer, 2004). Ces « héritiers » seraient ainsi dans des dispositions plus favorables pour réussir les concours et surtout les plus sélectifs d'entre eux. En partageant à l'égal des autres étudiants la perspective de devenir un jour enseignant, ils conduisent à relativiser l'idée d'une perte d'attractivité si brutale qu'elle empêcherait toute « transmission » familiale d'intérêt pour le métier. Toutefois, leur motivation serait davantage

indexée à l'idée d'accéder aux grades les plus élevés de la fonction (agrégation) et, par ce biais, de bénéficier des conditions d'enseignement jugées les meilleures (lycée général).

D'ailleurs, en devenant enseignant, les étudiants se projetant dans le métier n'ont pas de sentiment de déclassement social au regard de leurs origines. En effet, la moitié (50,6 %) estime que cette position sociale serait comparable à celle de leurs parents, un quart (25,4 %) qu'elle serait meilleure et 11,3 % seulement qu'elle serait inférieure. Quand ils sont fils ou fille d'enseignant(s), l'accès à cette fonction s'inscrit dans une logique de reproduction du statut (82 %) et non de déclin de la position sociale relative (6,3 % jugent la position sociale inférieure). La balance apparaît donc globalement positive dans les différentes catégories sociales, hormis chez les étudiants dont les deux parents appartiennent aux catégories favorisées (Cadres/PCS+) : 69 % d'entre eux jugent que la profession d'enseignant les place dans une position comparable et 22,6 % dans une position inférieure. C'est le cas également de ceux qui n'envisagent aucun concours enseignant, surtout les hommes dont 24 % (et 15 % des femmes) considèrent qu'en devenant enseignant, ils perdent la position occupée par leurs parents.

Inversement, les étudiants dont les deux parents sont de PCS défavorisées estiment, pour 60 % d'entre eux, occuper une position supérieure. Dans les catégories moyennes (professions intermédiaires), un peu moins du quart des étudiants (24 %) associe l'accès à la profession enseignante avec l'idée d'une mobilité sociale ascendante. L'écart avec les PCS défavorisées apparaît donc considérable et donne à penser que le métier relève davantage, pour le plus grand nombre des étudiants qui s'y destinent, à une stratégie de maintien de la position sociale d'origine qu'à une véritable promotion. Minoritaire, la perte de statut associée au devenir enseignant ne concerne que certaines fractions d'étudiants des catégories les plus favorisées.

2. Raisons de choix et de non-choix du métier d'enseignant

Les modalités de choix

On peut retenir en première analyse qu'une majorité de 52,3 % des étudiants enquêtés déclare s'être décidés pour le métier d'enseignant avant le baccalauréat. Ce résultat est conforme à ce qui est observé dans d'autres enquêtes portant sur les professeurs de l'enseignement primaire et secondaire, tous âges confondus (Périer, 2001, 2003).

**Tableau 25 : Moment du choix de devenir enseignant d'étudiants
se destinant au concours des premier et second degrés**

(en %)	1 ^{er} degré	2 nd degré	Ensemble
École élémentaire	25,6	10,0	17,4
Collège	12,1	12,8	12,5
Lycée	18,0	25,3	22,4
En choisissant les études supérieures	7,3	10,7	8,6
Au cours des études supérieures	30,0	36,6	33,5
Autre	7,0	4,6	5,6
Total	100 %	100 %	100 %

Base : 568 répondants dont 33 se destinant aux deux concours

L'intérêt pour les métiers de l'enseignement, tel qu'analysé rétrospectivement, se situe avant l'accès à l'enseignement supérieur pour la moitié environ des étudiants. Ce choix remonte plus loin dans la scolarité chez les étudiants se destinant à l'enseignement dans le premier degré et se produit plus tard au cours des études pour ceux qui aspirent au professorat du secondaire (respectivement 55,7 % et 48,1 %). Il est aussi plus précoce chez les femmes, en général, et dans le premier degré tout particulièrement puisque un tiers enracine le choix dès l'école élémentaire (32 %) et un tiers également à l'entrée ou au cours des études supérieures.

Les aspirations à enseigner correspondent notamment à un processus d'identification à tel ou tel professeur souvent mis en avant dans les motivations de choix du métier ou encore, à un souvenir scolaire ayant joué un rôle déclencheur (Deauvieau, 2005 ; Charles, 2012 ; Périer, 2014). On observe de ce point de vue très peu de différences selon les disciplines du secondaire mais une orientation un peu moins tardive chez les étudiants de sciences de l'éducation, très majoritairement intéressés par le concours de professeur des écoles, dont 37,5 % se décident lors de l'accès ou au cours des études supérieures (contre, par exemple, 49 % en SVT).

Par ailleurs, les étudiants bacheliers généraux sans mention ou bacheliers technologiques ou professionnels envisagent de devenir enseignant plus tardivement puisque 45,7 % des premiers et 51,7 % des seconds formulent ce projet en accédant à l'enseignement supérieur ou après, contre 39,5 % de ceux ayant obtenu une mention au baccalauréat général. Là aussi, on peut faire l'hypothèse qu'une scolarité « réussie » a forgé une vision plus positive et plus attractive du métier dont le choix s'enracine plus tôt. Un cheminement moins incertain sinon moins chaotique dans les études supérieures peut constituer une hypothèse complémentaire autorisant une plus grande précocité de choix.

Pour s'informer sur le métier et les concours, les étudiants utilisent plusieurs sources dont principalement les relations de proches, aussi bien les parents ou membres du cercle familial (24,1 %) que des amis ou d'autres étudiants (22 %). C'est d'abord dans cette proximité relationnelle que se forge l'idée du métier et il n'est guère étonnant de constater que les étudiants ayant un parent au moins enseignant sont prioritairement informés par ce biais (49,2 %).

La documentation personnelle collectée par Internet ou les salons représente également une autre modalité importante (24,4 %) et, plus secondairement, les médias (12,9 %) et les services d'orientation (10,3 %). Ces différents réseaux et supports contribuent davantage à la prise de connaissance du métier chez les étudiants n'ayant aucun parent enseignant ; de sorte que les étudiants des catégories populaires trouvent plus souvent sur Internet et dans les salons dédiés aux métiers, les éléments d'information ou critères de choix pouvant aider à leur décision (33,3 % évoquent Internet et les salons contre 19,8 % des étudiants de milieux favorisés).

Choisir le premier degré et/ou le second degré

12,2 % des étudiants enquêtés déclarent hésiter entre le premier degré et le second degré, et cette indécision caractérise plus souvent les hommes. Pour autant, c'est la fermeté du choix qui domine pour ceux et celles qui, dès le début de leur troisième année de licence, évoquent le projet de devenir enseignant.

Les réponses aux raisons de choix de l'enseignement dans le premier plutôt que dans le second degré ont ensuite été recueillies à l'aide d'une question ouverte qui a été recodée. Si les étudiants ont été nombreux à répondre, les arguments avancés présentent une relative récurrence et homogénéité qui a permis de les regrouper et de les quantifier.

Tableau 26 : Réponses à la question ouverte : *Pourquoi avez-vous choisi le premier degré plutôt que le second degré ?*
*Plusieurs réponses possibles**

<i>Les réponses ont été recodées et regroupées.</i>	Effectif	Réponses
Raisons liées au type de public	160	72 %
J'aime cette tranche d'âge/ je préfère les plus jeunes/ relationnel plus agréable avec les petits	117	53 %
Je ne veux pas enseigner aux plus grands, aux ados....	33	15 %
Les enfants sont ouverts, aptes à apprendre, à écouter, curieux, réceptifs, respectueux	25	11 %
Le contact avec les enfants/l'échange qui se crée	15	7 %
Raisons liées à l'enseignement	151	68 %
C'est pluridisciplinaire	104	47 %
L'enseignement est plus ludique/ Il faut apporter de la créativité/ on peut mettre en place des projets/ pédagogie de l'enfant	9	4 %
On leur apprend les bases, on participe à la mise en place des fondamentaux de l'instruction	58	26 %
Programme, enseignement plus intéressant	9	4 %
Raisons liées aux conditions de travail	24	11 %
Préfère gérer une seule classe	11	5 %
On a un vrai suivi, on suit les enfants dans leur globalité/ on les voit évoluer	16	7 %
Autres raisons	16	7 %
Pour rester dans ma région, mon département, J'ai fait mon stage en primaire-maternelle/ a eu une expérience en primaire Facilité du concours, des études (le concours est académique et non national, a peur de la difficulté d'un master)		

Base = 221 répondants

() Total supérieur à 100 % en raison des réponses multiples.*

Deux grandes familles de raisons, d'importance comparable, se dégagent à l'analyse des réponses aux questions ouvertes sur la préférence donnée à l'enseignement dans le premier degré. Elles concernent, en premier lieu, le groupe d'âge des élèves perçus précisément comme des enfants, par opposition aux adolescents, enfants auxquels sont attribués des qualités d'écoute, de curiosité, de comportement respectueux de l'enseignant dans un climat relationnel pacifié. Le second registre d'arguments porte sur le caractère pluridisciplinaire de l'enseignement et sur l'intérêt de se consacrer aux apprentissages fondamentaux. Ces deux ordres de raisons dominent depuis une génération au moins dans les motivations de choix du métier (Maresca, 1995). Ils distinguent en effet le rapport au métier des nouveaux enseignants du premier degré de leurs aînés, anciens instituteurs³⁹, confirmant ainsi l'emprise d'un modèle puérocentriste aussi bien dans les politiques scolaires que dans l'éducation familiale (Rayou, 2000 ; Périer, 2001).

³⁹ Ainsi, d'après une enquête de l'année 2000, les raisons de choix du premier degré exprimées par les nouveaux professeurs des écoles sont en priorité « s'occuper d'enfants jeunes » (55 % contre 40 % pour les instituteurs) et enseigner une multiplicité de disciplines (57 % contre 22 %). Cf. Périer P. *Devenir professeur des écoles, Enquête auprès des débutants et anciens instituteurs*, Les dossiers, MEN-DPD, 123, 2001.

Une lecture en creux montre également que les motivations liées à l'autonomie et à la responsabilité d'une classe entière, avec des élèves appréhendés dans leur développement global, n'occupent pas dans l'enquête la place qui leur est accordée par d'autres recherches sur les instituteurs ou les professeurs des écoles tous âges confondus (Dubet et Martuccelli, 1996). La possibilité d'une gestion en relative indépendance serait donc moins recherchée *a priori* ou jugée moins accessible au regard des nouvelles conditions d'exercice du métier dans le premier degré. Celles-ci se caractérisent, en effet, par un plus grand nombre d'intervenants dans les classes ou la promotion du travail en équipe (Garnier, 2003). Une conception du métier moins individuelle et moins centrée sur la « culture de la classe fermée » serait-elle en voie d'émerger ?

De façon complémentaire à l'analyse du choix du premier degré, les étudiants se destinant à l'enseignement secondaire ont été invités à préciser les raisons principales de leur choix.

Tableau 27 : Réponses à la question ouverte : *Pourquoi avez-vous choisi le second degré plutôt que le premier degré ?*
*Plusieurs réponses possibles**

<i>Les réponses ont été recodées et regroupées.</i>	Effectif	Réponses
Raisons liées à l'enseignement	226	75 %
Je souhaitais enseigner uniquement ma spécialité / la discipline que je maîtrise, que j'aime (pas intéressé par les autres matières)	129	43 %
Le programme (de ma discipline) est plus intéressant, plus attrayant, plus approfondi (l'apprentissage des petits ne m'intéresse pas...)	104	34 %
Je ne me sens pas capable d'enseigner en premier degré, d'être bon dans toutes les disciplines, de mettre en place les bases de l'éducation/ la pédagogie est différente, il y a moins de disciplines à faire	20	7 %
Raisons liées au type de public	136	45 %
Les élèves sont plus âgés, plus matures, plus grands	49	16 %
Les élèves sont plus intéressants, cultivés, motivés, enrichissants (plus faciles à gérer)	35	12 %
Je préfère le contact de cette tranche d'âge/ plus à l'aise avec les ados	36	12 %
Je ne me vois pas être avec des petits, je ne saurais pas gérer les enfants plus jeunes	12	4 %
On peut leur donner une vocation, les aider dans leur construction personnelle	12	4 %
Raisons liées aux conditions de travail	12	4 %
Statut, évolution, avancement de carrière, Meilleur salaire On a plusieurs classes, plusieurs tranches d'âges,		
Autre	14	5 %
Le master que je prépare n'existe que dans le second degré (professeur-documentaliste, CPE) J'ai eu des expériences pour encadrer cette tranche d'âge...		

Base = 303 répondants

(*) Total supérieur à 100 % en raison des réponses multiples.

En cohérence avec les nombreuses enquêtes réalisées auprès des professeurs du secondaire, le choix du métier tel qu'exprimé spontanément repose prioritairement sur le rapport privilégié à la discipline (au moins parmi celles enquêtées). Ce puissant levier apparaît indissociable de la figure historique de l'enseignant des collèges et lycées construite sur l'excellence disciplinaire, symbolisée par le concours de l'agrégation (Chapoulie, 1987). Il se combine par ailleurs avec le désintérêt exprimé pour d'autres matières et par conséquent pour la polyvalence requise dans l'enseignement dans le premier degré qui n'offre pas la possibilité d'approfondir les savoirs transmis. Enseigner dans le secondaire permet au contraire d'entretenir et de développer l'intérêt porté à sa discipline dont la fonction vise, au-delà de la transmission des savoirs, à former les jeunes générations. C'est avec ces publics d'élèves adolescents que les étudiants se destinant au métier dans les collèges et lycées se déclarent *a priori* « plus à l'aise », les jugeant plus matures ou plus aptes à bénéficier des apports enseignés dans un projet de développement, voire d'émancipation des individus.

Le renoncement à l'enseignement

Parallèlement aux motivations de choix des métiers de l'enseignement, les enquêtés ont été questionnés sur les raisons pour lesquelles l'enseignement était *a priori* écarté de leur projet.

Tableau 28 : Si vous n'envisagez pas de passer de concours de l'enseignement : Pourquoi, en quelques mots, ne souhaitez-vous pas devenir enseignant ?
Plusieurs réponses possibles*

<i>Les réponses ont été recodées et regroupées.</i>	Effectif	Réponses
Autre projet	290	69 %
J'ai un autre projet, d'autres aspirations (être CPE, faire de la recherche, créer une société dans le privé, journalisme...)	109	26 %
Manque d'intérêt pour ce métier / cela ne m'intéresse pas / pas envie	104	25 %
Je n'aime pas enseigner, je n'ai pas la pédagogie, pas assez patient, ce n'est pas ma vocation, pas ma voie	95	22 %
Je veux approfondir mes connaissances (pas les partager) / le niveau n'est pas assez intéressant/ programmes trop élémentaires	17	4 %
À cause du public	81	19 %
Élèves difficiles, immatures, irrespectueux (peur des enfants)/ la gestion des classes	65	15 %
Je déteste les enfants/ je n'aime pas les enfants/ je n'aime pas m'occuper d'enfants	18	4 %
Conditions de travail	62	15 %
Le travail est difficile, demande des efforts, demande beaucoup de temps/ Métier contraignant/ Les premières années sont difficiles	15	4 %
Manque de liberté sur les méthodes d'enseignement/ le système contraignant de l'éducation nationale/ Système scolaire qui se dégrade	31	7 %
Le rapport avec les parents d'élèves	9	2 %
Les conditions de travail, classes surchargées...	19	4 %
L'accès au métier et ses évolutions	44	10 %
Pas d'évolution possible, pas d'évolution de carrière/ répétitif, on répète les mêmes choses d'année en année	18	4 %
Le concours est trop difficile / le concours est truqué	13	3 %
Le temps d'études /5 ans d'études	9	2 %
Le manque de formation / les jeunes professeurs sont lâchés sans aide/ On apprend la matière mais pas comment enseigner	7	2 %
Problème de reconnaissance du métier	43	10 %
Manque de valorisation du métier	17	4 %
La rémunération/ salaires bloqués	31	7 %
Hésite encore, ne renonce pas totalement au métier	40	9 %
Je veux être enseignant mais à l'étranger/ en université...	24	6 %
Peut-être plus tard/ pourquoi pas/ comme reconversion	9	2 %
J'hésite encore	6	1 %
Autres motifs de désintérêt	30	7 %
J'ai des profs autour de moi, je vois leurs difficultés, ça ne donne pas envie/ j'ai eu une mauvaise expérience	14	3 %
L'affectation / les établissements souhaités sont peu accessibles	9	2 %

Base = 423 répondants

(*) Total supérieur à 100 % en raison des réponses multiples.

Une majorité des réponses justifiant le renoncement à l'enseignement se situe entre un désintérêt déclaré pour le métier et l'intérêt manifesté pour d'autres activités ou projets professionnels. Si certains envisagent l'enseignement, c'est par le biais de la recherche ou de postes à l'université. Ce ne sont donc pas les savoirs disciplinaires qui semblent en cause, mais bien l'enjeu de leur transmission et de la relation avec des élèves perçus *a priori* comme peu intéressés et peu disciplinés. Ces freins majeurs relèguent au second plan les motifs liés aux conditions de travail ou aux modalités d'accès à la fonction. Il convient de souligner néanmoins que la question du manque de reconnaissance dont souffre la profession est clairement évoquée (10 %) et que le mode de rémunération ou niveau de salaire « bloqué » (cité par 7 % des enquêtés) n'est sans doute pas étranger à ce sentiment de dévalorisation. En revanche, la maîtrise de la formation ne semble pas avoir d'effet dissuasif fort, la plupart des étudiants ayant probablement déjà intégré cette nécessité pour accéder à des professions qualifiées.

3. Accès au métier, formation et insertion

Perception du concours

L'estimation pessimiste des chances de réussite au concours enseignant par les étudiants pouvant s'y destiner constituait l'une des hypothèses explicatives de la perte d'attractivité du métier d'enseignant. Moins assurés de leur réussite alors même que la durée des études s'allonge, les candidats potentiels se détourneraient plus systématiquement de l'enseignement, surtout les plus indécis d'entre eux. Or, l'enquête montre plutôt l'inverse, au moins pour le premier degré.

Tableau 29 : Estimation des chances de réussite au concours du professorat des écoles selon les académies
(ensemble des étudiants)

% d'admis *	Académie Versailles	Académie Montpellier	Académie Rennes	Ensemble
10 % ou moins	1,4	3,6	3,0	2,8
20 % ou 30 %	20,1	35,6	28,4	28,6
40 % ou 50 %	26,6	31,4	28,4	29,0
60 % ou 70 %	34,9	23,9	32,5	30,1
80 % ou plus	17,0	5,5	7,7	9,5
Total	100 %	100 %	100 %	100 %
Moyenne	54,1 %	43,1 %	46,9 %	47,6 %
Écart-type	20,4	18,8	20,4	20
Taux de réussite observé**	63 %	23,22 %	19,5 %	38 %***

*Il était demandé aux étudiants d'estimer la proportion de candidats qui réussissent le concours de professeurs des écoles en choisissant un pourcentage compris entre 0 % et 100 % avec un pas de 10 %. Ainsi la ligne 20 % ou 30 % correspond aux étudiants qui ont coché soit 20 %, soit 30 %.

** Données MENESR-Depp (admis/présents – Concours externe CRPE- Session 2015)

*** Ce taux de réussite correspond au résultat au concours externe rapporté à l'ensemble des académies
Base =1 015 répondants

En effet, à l'exception de l'académie de Versailles, les étudiants des différentes disciplines et filières enquêtées surestiment fortement leurs chances de succès au concours de professeur des écoles, dès lors que l'on rapporte leurs réponses aux taux de réussite observés lors de la dernière campagne de recrutement (2015). Au plan académique, l'erreur va du simple au double quant aux chances estimées comparativement aux chances observées. Sans doute les étudiants n'ont-ils pas encore eu le temps nécessaire, en cette rentrée de 3^e année de licence, pour prendre connaissance des statistiques publiées sur la question et leur projet de poursuite d'études reste probablement incertain. Dans quelle mesure une information plus proche de la réalité pourrait-elle dissuader les plus hésitants d'entre eux à s'engager vers les masters de l'enseignement ? L'ampleur des écarts entre les chances estimées et les taux qu'ils découvrent dans l'année pourrait peser sur les « choix », à l'image de l'académie de Rennes, l'une des plus sélectives au concours de professeur des écoles, où 40 % des étudiants pensent disposer d'au moins 60 % de chances de réussir (pour un taux d'admis inférieur à 20 %).

Pourtant, les étudiants qui jugent le métier attractif sont plutôt un peu moins optimistes sur leurs chances de réussite au concours que 46,3 % évaluent à 50 % ou plus contre 53,9 % de ceux qui jugent le métier peu ou pas attractif. De même, les candidats potentiels semblent un peu mieux informés sur les chances réelles et donc un peu moins « optimistes » au final.

Tableau 30 : Estimation des chances de réussite au concours du professorat des écoles selon le « choix » de concours des étudiants

% d'admis *	« choix » concours PE	aucun concours enseignant
Moyenne	41,5 %	49,2 %
Écart-type	18,6	19,7

Bases =

254 répondants

481 répondants

En effet, les étudiants intéressés *a priori* par le concours de professeurs des écoles estiment leurs chances de succès à 41,5 %, ce qui est proche du taux de réussite observé. Ceux qui ne pensent pas présenter de concours enseignant surestiment volontiers les taux de réussite, ce qui invite à rejeter l'hypothèse du désintérêt lié à un *a priori* pessimiste sur les chances au concours. En ce sens, la sélectivité du concours, du moins telle qu'estimée par les étudiants, ne semble pas constituer un critère fortement discriminant entre ceux qui pourraient s'orienter vers le métier de professeur des écoles et ceux qui l'écartent *a priori*.

Qu'en est-il dans le secondaire ?

Tableau 31 : Estimation des chances de réussite au concours du professorat du secondaire selon les disciplines (ensemble des étudiants)

% d'admis *	Anglais	Histoire	Maths	SVT	ensemble
10 % ou moins	6,2	5,2	2,8	4,2	4,2
20 % ou 30 %	32,8	41,6	13,8	39,5	32,5
40 % ou 50 %	29,4	34,7	18,6	26,2	30,3
60 % ou 70 %	24,9	14,5	33,8	25,9	25,1
80 % ou plus	6,8	4	31	4,2	7,9
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Moyenne	43,8 %	39,6 %	60,6 %	42,3 %	45 %
Écart-type	20	17,2	22,5	19,2	20
Taux de réussite observé**	35,9 %	22,0 %	48,1 %	27,9 %	31,4 %***

*Il était demandé aux étudiants d'estimer la proportion de candidats qui réussissent le concours de professeurs des collèges et des lycées en choisissant un pourcentage compris entre 0 % et 100 % avec un pas de 10 %. Ainsi la ligne 20 % ou 30 % correspond aux étudiants qui ont coché soit 20 %, soit 30 %.

** Données MENESR-Depp (admis/présents – Concours externe CAPES- Session 2015)

*** Ce taux de réussite correspond au résultat rapporté à l'ensemble des disciplines du Capes externe

Base =1 014 répondants

Globalement, les étudiants enquêtés portent une évaluation sur les chances de réussite au concours du second degré comparable à celle observée dans le premier degré (47, 6 %) avec, là aussi, une

nette propension à les surestimer. Pour autant, l'estimation de la sélectivité des concours du second degré se situe au même niveau chez les étudiants qui envisagent un concours d'enseignement dans le secondaire et ceux qui écartent tout concours enseignant *a priori*.

Tableau 32 : Estimation des chances de réussite au concours du professorat du secondaire selon le « choix » de concours des étudiants

% d'admis *	« Choix » concours secondaire	Aucun concours enseignant
Moyenne Écart-type	46,9 % 22, 3	45,2 % 19, 8

Bases =

309 répondants

480 répondants

Au-delà des moyennes, c'est la distribution relativement élatée des réponses qui témoigne d'une méconnaissance des chances réelles des taux de réussite aux concours de l'enseignement secondaire, conjuguée à une vision toujours plus optimiste des chances de succès. L'appréciation globale donnée par les étudiants se situe donc au-dessus des chances réelles pour près des deux tiers d'entre eux mais elle recouvre de fortes disparités disciplinaires puisque 47 % des étudiants en histoire se donnent au mieux une chance sur deux alors que 65 % des étudiants en mathématiques situent leurs chances de réussite au-delà de 50 %. Aussi fausses soient-elles, ces moyennes n'en reflètent pas moins des écarts de sélectivité bien réels entre les Capes d'histoire et de mathématiques. Il n'en demeure pas moins que, dans le cas des mathématiques, le taux de réussite est certes objectivement plus élevé mais qu'il apparaît également très surestimé par les étudiants de cette discipline.

Les étudiants ont exprimé dans l'enquête leur appréhension face aux chances aléatoires de réussite au concours, notamment ceux se destinant au premier degré. Il apparaît en outre qu'elles se fondent sur une estimation plutôt optimiste des taux de réussite, bien que variable selon les académies et disciplines. Dès lors, l'une des questions posées consiste à savoir ce qu'une information plus précise sur les taux de réussite pourrait avoir comme conséquence sur les choix d'une partie d'entre eux. Il est probable d'ailleurs, qu'en cours d'année de licence, les étudiants accèdent à une connaissance plus précise des taux de réussite aux concours.

Opinion sur la qualité de la formation

Tableau 33 : Jugement sur la qualité de la préparation au métier selon le « choix » ou pas d'un concours(« Selon vous, après leur formation dans une Espé, les enseignants sont-ils préparés à leur métier ? »)

(en %)	« Choix » 1 ^{er} degré	« Choix » 2 nd degré	Aucun concours	Ensemble
Oui, très bien préparés	5,1	4	3	3,7
Oui, assez bien préparés	41,4	30,5	22,6	29
Non, assez mal préparés	31,1	31,1	31,6	31,6
Non, pas préparés du tout	4,4	7	8,6	7,3
Ne sait pas	18	27,4	34,2	28,4
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Base = 1 103 répondants

Si une proportion importante des étudiants préfère ne pas se prononcer sur la qualité du lien entre la formation et le métier (les taux de réponses « ne sait pas » sont élevés), une proportion plus importante encore estime que cette préparation est plutôt mal assurée tandis qu'un tiers environ exprime une opinion plutôt confiante. Certes, les étudiants ne peuvent émettre à ce stade de leur cursus un avis réellement argumenté sur la formation comme sur le métier, mais il est probable que leurs représentations quant à la qualité de la préparation ne sont pas sans effets sur leur intérêt *a priori* pour s'engager ou pas dans une carrière enseignante. De ce point de vue, les étudiants ne se destinant pas à un concours enseignant sont à la fois les plus réservés mais aussi les moins positifs quant à la qualité de la formation les préparant au métier.

Les étudiants se destinant au professorat dans le secondaire ont également un avis moins confiant quant à la qualité de la formation et les réponses sont relativement homogènes selon les disciplines. Ceux visant le premier degré expriment les opinions les plus favorables sur la formation (46,5 % estiment être très bien ou assez bien préparés) et ils sont aussi plus nombreux à donner un avis sur ce sujet. Finalement, en cohérence avec les enquêtes traitant de la formation des enseignants du secondaire (Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 ; Périer, 2014), les étudiants ont surtout une opinion contrastée et marquée par le doute ou l'incertitude, non seulement sur la qualité de la formation dispensée dans les Espé mais sur son caractère plus ou moins adapté à la « réalité » du métier, du moins au métier tel qu'ils se l'imaginent.

Représentation des conditions d'exercice du métier

Dans le même ordre d'analyse, les représentations que les étudiants se font des conditions d'exercice du métier et de l'activité du professeur dans sa classe ne sont pas sans effet *a priori* sur les aspirations et freins à devenir enseignant. À la différence de la formation préparant au métier, les enquêtés se forgent au fil des années où ils ont été eux-mêmes élèves, une idée de l'intérêt, des contraintes et difficultés du métier d'enseignant. Plusieurs « figures » de professeurs ont ainsi été côtoyées et elles représentent des modèles plus ou moins incitatifs, mais qui jouent parfois, par identification, un rôle déterminant dans les motivations d'accès à la fonction.

Tableau 34 : Opinion sur les difficultés de l'enseignement dans les 1^{er} et 2nd degrés
(ensemble des étudiants)

(en %)	1 ^{er} degré		2 nd degré	
	cité en 1 ^{er}	3 réponses citées*	cité en 1 ^{er}	3 réponses citées *
Le manque d'intérêt des élèves	13,9	28,6	48,9	75,2
La gestion du comportement des élèves en classe	30,8	59,4	26,4	68,0
Les relations entre enseignants	1,0	4,0	0,9	3,9
Les relations avec les parents	14,0	47,0	3,1	22,4
Le manque de soutien de l'institution	6,4	23,1	3,4	18,9
La charge de travail	6,3	18,0	3,8	15,8
L'isolement de l'enseignant	1,8	10,7	1,0	5,8
La difficulté de faire progresser et réussir tous les élèves	19,2	56,2	9,2	48,9
L'imprévisibilité des situations en classe	5,5	32,2	2,2	22,9
Autre	1,1	1,8	1,1	2,5
Total	100 %	(**)	100 %	(**)

Base = 1 103 répondants

(*) Les enquêtés pouvaient choisir trois réponses en les classant

(**) Total supérieur à 100 % en raison des réponses multiples

La perception des conditions d'exercice du métier d'enseignant dans les premier et second degrés s'accorde sur deux difficultés majeures : la gestion du comportement des élèves ainsi que la progression et la réussite de tous les élèves, deux écueils, l'indiscipline d'une partie des élèves et l'hétérogénéité des classes, qui reviennent effectivement de manière récurrente dans les témoignages des professeurs du secondaire en poste (Périer, 2014). En revanche, les enseignants du primaire en activité n'accordent pas à l'indiscipline la place préoccupante que semblent lui donner les étudiants enquêtés, car c'est bien plutôt la taille des classes qui constitue l'un des aspects jugés

les plus problématiques. De manière plus spécifique, l'enseignement dans le second degré se heurte, dans les représentations des étudiants, au manque d'intérêt des élèves. Ce facteur prépondérant montre que la discipline enseignée qui joue un rôle moteur dans le choix de l'enseignement secondaire, est aussi le facteur qui, en son envers, freine ou dissuade le plus les étudiants redoutant de ne pouvoir associer les élèves à ce qui représente l'enjeu et le sens donné à la fonction. Là aussi, les réponses des étudiants des différentes disciplines sont relativement homogènes sur ces deux critères, si ce n'est dans la filière de mathématiques où la crainte d'un manque d'intérêt est plus fortement soulignée (57 % en premier choix).

Tableau 35 : Opinion sur les difficultés de l'enseignement des étudiants se destinant aux concours du 1^{er} ou du 2nd degré

(en %)	« Choix » 1 ^{er} degré		« Choix » 2 nd degré	
	cité en 1 ^{er}	3 réponses citées (*)	cité en 1 ^{er}	3 réponses citées (*)
Le manque d'intérêt des élèves	8,1	23,2	44,2	78,4
La gestion du comportement des élèves en classe	21,7	53,3	25,4	67,0
Les relations entre enseignants	0,4	2,6	0,3	3,5
Les relations avec les parents	18,4	59,6	2,8	25,0
Le manque de soutien de l'institution	8,1	27,2	4,1	19,4
La charge de travail	8,8	24,3	4,7	15,7
L'isolement de l'enseignant	1,1	8,1	1,6	4,4
La difficulté de faire progresser et réussir tous les élèves	26,5	66,5	13,8	58,9
L'imprévisibilité des situations en classe	6,3	32,7	2,8	23,2
Autre	0,7	0,7	0,3	2,5
Total	100 %	(**)	100 %	(**)

Bases =

272 répondants

319 répondants

(*) Les enquêtés pouvaient choisir trois réponses en les classant

(**) Total supérieur à 100 % en raison des réponses multiples ;

En limitant l'exploitation des réponses aux seuls étudiants se destinant aux concours du premier ou du second degré, on observe un recul de la difficulté de gestion des comportements des élèves, surtout au niveau élémentaire (de 30,8 % à 21,8 %), et une préoccupation un peu plus forte quant à la progression et la réussite de tous les élèves (de 19,2 % à 26,5 % dans le premier degré et de 9,2 % à 13,8 % dans le second degré). De ce point de vue, les étudiants intéressés *a priori* par le métier ont une représentation plus conforme à ce qu'en disent les professionnels en activité. De manière toujours très discriminante, les étudiants se destinant à l'enseignement secondaire redoutent le

manque d'intérêt des élèves pour la discipline enseignée et ce facteur représente de loin la première des difficultés associées au métier. Il est aussi la condition d'exercice de ce qui, pour les professeurs du secondaire, définit le cœur du métier. De leur côté, les candidats au concours du premier degré mettent spécifiquement en avant les relations avec les parents qui occupent une place prépondérante dans l'ordre des difficultés (la seconde sur la base de trois critères), témoignant ainsi des appréhensions relatives à l'emprise croissante des parents sur le métier et au risque de tensions, voire de conflit qu'ils représentent. Une partie des étudiants exprime ainsi la crainte d'un regard critique des parents associé à une montée des exigences de la société sur le métier, soumis à de fortes attentes d'équité et d'efficacité.

Moins prépondérant dans le secondaire, cet enjeu des relations avec les parents assimilé à un problème occupe néanmoins la quatrième position (25 % des réponses sur la base de trois choix cumulés). Si la comparaison sur ce point n'est guère aisée, l'ampleur donnée à ce phénomène a probablement un caractère relativement récent au regard de l'histoire des relations entre l'école et les familles en France (Dubet, 1997 ; Périer, 2005). À titre d'hypothèse, l'enjeu pourrait résulter de la place prise par les parents dans l'école, voire de la pression sinon du pouvoir que ces derniers seraient davantage en mesure d'exercer, réduisant ainsi d'autant l'autonomie et la sphère de légitimité de l'enseignant. Dans ce contexte, le métier peut apparaître à la fois plus exposé et plus imprévisible, comme le souligne un tiers (sur la base de trois réponses cumulées) de ceux qui envisagent le concours du premier degré et près d'un quart (23,1 %) des possibles candidats au professorat des collèges et lycées.

Salaires et temps de travail

Comme il est apparu à plusieurs reprises dans l'enquête, le niveau de salaire représente un enjeu dans la perception et l'évaluation de l'attractivité du métier d'enseignant et, possiblement, un frein pour une partie des étudiants. Mais à quel salaire les enquêtés font-ils référence lorsqu'ils l'appliquent à la fonction de professeur ? Pour l'estimer, les étudiants ont été invités à répondre à une question ouverte sur le salaire des enseignants en début de carrière, sans échelle prédéfinie.

Tableau 36 : Niveau de salaire estimé (net mensuel) d'un enseignant en début de carrière dans le 1^{er} et le 2nd degrés

En euros nets	Enseignant du primaire			Enseignant du secondaire		
	<i>Ensemble</i>	<i>« choix » 1^{er} degré</i>	<i>Pas de concours</i>	<i>Ensemble</i>	<i>« choix » 2nd degré</i>	<i>Pas de concours</i>
1200 et <	24,1	22	27,8	10	8	13,7
1201-1400	30,4	35,9	26,9	23,3	23,9	20,2
1401-1600	31,1	34,0	28,8	33,3	34,5	29,3
1601-1800	9,8	7,7	10,2	20,7	21,3	21
> 1800	4,6	0,4	6,3	12,7	12,3	15,8
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Moyenne	1 437	1 405	1 433	1 589	1 599	1 606
Écart-type	290	174	287	327	387	420
Salaire net, après deux années *	1 640 euros			1 670 euros		
Salaire net moyen (2014) **	2 231 euros			2 636 euros		

Bases = 1 103 répondants

* Source : Salaire, première année de titulaire, hors primes et indemnité de résidence (2016)

** Source : MENESR-Depp, Note d'information n° 24, 2016.

L'estimation du salaire des enseignants selon les étudiants se situe un peu en deçà de la réalité si on la rapporte au montant communiqué par le ministère de l'Éducation nationale (entre 1 640 et 1 670 euros net). L'écart semble moindre pour le secondaire mais il faut en réalité tenir compte des primes (professeur principal...) ou heures supplémentaires beaucoup plus nombreuses à ce niveau d'enseignement. En augmentation continue depuis 2007, elles concernent six enseignants du secondaire public sur dix et ont pour effet de majorer effectivement le salaire réel, estimé selon la Depp⁴⁰ à 2 231 euros en moyenne pour le premier degré et à 2 636 euros pour le secondaire en 2014. Les estimations des étudiants auraient en quelque sorte intégré ces écarts puisque le montant moyen dans le professorat du secondaire est évalué, en début de carrière, à 150 euros environ de plus que dans le premier degré. Sans être exacte, l'idée que les étudiants se font du niveau de rémunération s'écarter relativement peu, en moyenne, du salaire réel et ceux qui ne se destinent pas au concours ont plutôt tendance à surévaluer la rémunération et non l'inverse. D'ailleurs, l'analyse des niveaux de salaires estimés selon l'attractivité du métier montre peu de variations.

⁴⁰ MENESR-Depp, Note d'information, n°24, 2016.

Tableau 37 : Part des étudiants situant le niveau de salaire dans les 1^{er} et 2nd degrés à 1 600 euros maximum selon l'attractivité accordée au métier

	Métier attractif	Métier pas attractif
1 ^{er} degré	87,2 %	84,2 %
2 nd degré	64,3 %	68,6 %

Bases = 1 103 répondants

Qu'ils jugent le métier d'enseignant attractif ou pas, les étudiants enquêtés se basent sur des estimations de rémunération très proches. Comme il a été montré à plusieurs reprises, le niveau de salaire fait partie des freins pouvant peser sur l'attractivité du métier d'enseignant mais sans constituer pour autant un motif radical en mesure, à lui seul, de détourner de la profession. Il est certes attendu, notamment par ceux qui se destinent au métier, de le voir revaloriser, mais le niveau de salaire n'agit pas comme un déterminant majeur du choix ou non de la profession enseignante. Il apparaît, à tout le moins, que les étudiants ne retiennent ni n'écarter l'hypothèse de devenir enseignant par méconnaissance ou sous-évaluation du salaire, mais en sachant assez précisément son montant en début de carrière (et probablement au-delà).

Qu'en est-il du temps de travail qui ne peut être dissocié de l'évaluation du niveau de salaire ?

Tableau 38 : Estimation du temps de travail dans le 1^{er} degré

En heures-min	Enseignement	Préparations/ corrections	Total
1 ^{er} degré (ensemble)	27h14	15h31	42h45
<i>écart-type</i>	<i>6h31</i>	<i>10h03</i>	<i>12h34</i>
Étudiants avec « choix » 1 ^{er} degré	27h54	16h18	44h12
<i>écart-type</i>	<i>5h18</i>	<i>8h48</i>	<i>10h02</i>

Bases = 1 103 répondants

Les étudiants enquêtés surévaluent le temps passé avec les élèves dans le premier degré puisque ce dernier est estimé à plus de 27 heures contre 25h34 selon les enquêtes de la Depp⁴¹, tandis que les heures consacrées à des tâches de préparations/corrections représentent selon ces mêmes enquêtes, 12h57 pour un total estimé à 44h07 (si l'on prend en compte toutes les activités telles que rencontres avec les parents, réunions avec les autres professeurs, suivis individuels des élèves...). La répartition établie par les étudiants entre enseignement et autres activités déforme la réalité du métier, mais le volume horaire hebdomadaire donne une estimation relativement juste, surtout chez ceux qui se destinent au métier. De ce point de vue, les étudiants ne se méprennent guère sur le temps de travail réel qu'implique le professorat des écoles pour des débutants.

Tableau 39 : Estimation du temps de travail dans le 2nd degré

En heures-min	Enseignement	Préparations/ corrections	Total
2 nd degré (ensemble)	23h20	19h05	42h25
<i>écart-type</i>	<i>8h07</i>	<i>10h14</i>	<i>13h50</i>
Étudiants avec « Choix » 2 nd degré	20h52	20h28	41h20
<i>écart-type</i>	<i>6h25</i>	<i>10h55</i>	<i>13h07</i>

Base =1 103 répondants

Si le temps de travail hebdomadaire lié au service réglementaire des professeurs du secondaire s'élève à 15h pour un agrégé et à 18h pour un certifié, il comporte aussi de nombreuses tâches pédagogiques (préparation de cours, correction des copies...) ou liées au fonctionnement d'équipe et d'établissement, de sorte que le total s'élève selon une enquête de la Depp⁴² à 41h17. Il est frappant de constater, à l'instar de ce qui a été observé dans le premier degré, que le temps moyen obtenu dans l'enquête auprès des étudiants est très proche, voire identique chez ceux qui pourraient se destiner au métier (41h20) et ceux qui l'écartent *a priori*. Certes, ils surestiment le temps d'enseignement (18h55, tous corps confondus selon la Depp) et majorent celui consacré aux préparations/corrections, avec une forte dispersion dans l'estimation de cette charge de travail (15h 47 en moyenne selon la Depp). Ils semblent ainsi prendre en compte les effets du début de carrière ou « coûts d'entrée », qui alourdissent les temps de préparation des jeunes enseignants (moins de 30 ans) dont le volume horaire total s'élève à 45 heures par semaine. Il apparaît néanmoins que l'estimation du temps de travail global des étudiants se destinant au second degré s'écarte peu des réalités du métier dont ils semblent mesurer les contraintes de présence et d'investissement.

⁴¹ Note d'information, Depp, n°12, 2013.

⁴² MENESR-Depp, Note d'information, n°13, 2013

4. Attractivité et prestige du métier d'enseignant

Une attractivité contrastée

Si elle peut être abordée de manière plus indirecte à travers les choix d'orientation et l'intérêt pour les concours, la question de l'attractivité des métiers de l'enseignement mérite aussi d'être comprise au niveau de ses atouts et de ses facteurs de faiblesse explicites, y compris par ceux qui ne se destinent pas à la profession.

Tableau 40 : Opinion sur l'attractivité du métier d'enseignant dans les premier et second degrés

	1 ^{er} degré	2 nd degré
Très attractif	7,4	4,4
Plutôt attractif	40,8	28,6
Plutôt peu attractif	32,9	44,2
Pas du tout attractif	10,0	18,4
Ne sait pas	8,9	4,4
Total	100 %	100 %

Base = 1 103 répondants

Le métier d'enseignant dans le premier degré est jugé attractif par près de la moitié des étudiants enquêtés (48,2 %) mais plus de quatre sur dix partagent l'opinion inverse. La balance devient clairement négative pour le secondaire puisque un tiers des étudiants considère le métier comme attractif contre 63,5 % à partager l'opinion inverse. L'enjeu d'attractivité se pose par conséquent dans des termes sensiblement différents si l'on compare le professorat des écoles et celui du secondaire. Il faut rappeler, en effet, que la crise de recrutement des enseignants est sectorielle et territoriale dans le premier degré où elle concerne surtout quelques académies « déficitaires » (Amiens, Créteil, Reims, Versailles), quand d'autres restent particulièrement attractives (Bordeaux, Montpellier, Rennes...). L'enjeu d'attractivité prend un caractère plus diffus dans l'enseignement secondaire où elle affecte plusieurs disciplines.

Sans surprise au regard de leur plus grand intérêt pour s'orienter vers les masters MEEF et le concours de professeur des écoles en particulier, une majorité de 56 % des femmes jugent la profession attractive au niveau du premier degré (contre 31,9 % des hommes). En revanche, étudiants et étudiantes partagent un même point de vue très réservé sur l'attractivité du métier d'enseignant dans le secondaire puisque un tiers des femmes adopte cette opinion (31,6 % des hommes) et que 63 % des premières et 61,6 % des seconds disent du métier qu'il est « plutôt peu » ou « pas du tout » attractif. Bien que se destinant au second degré plutôt qu'au premier degré, les hommes ne sont pas plus enclins à juger la profession attractive à ce niveau d'enseignement.

D'une filière d'enseignement à une autre, l'attrait que les étudiants reconnaissent au métier d'enseignant varie quelque peu, surtout pour le premier degré.

**Tableau 41 : Étudiants qui jugent le métier d'enseignant attractif
(très ou plutôt attractif)**

(en %)	Anglais	Histoire	Maths	SVT	Sc. de l'éduc.
1 ^{er} degré attractif	40,9 %	48,2 %	20 %	46,4 %	71,9 %
2 nd degré attractif	31,1 %	37,8 %	34,5 %	35,4 %	24 %

Base = 1 103 répondants

Toutes les disciplines, hormis les mathématiques, reconnaissent une attractivité plus forte au métier d'enseignant dans le premier degré comparativement au second. Les sciences de l'éducation se distinguent par l'amplitude de l'écart entre premier et second degré (près de 50 points), en cohérence avec le projet des étudiants de cette discipline dont près des deux tiers se destinent effectivement au concours de professeur des écoles. Le différentiel d'attractivité est moindre dans les autres disciplines même si la préférence pour un concours d'enseignant se porte davantage sur le secondaire que sur le 1^{er} degré. Le métier d'enseignant dans le premier degré bénéficie donc d'une meilleure image, y compris auprès de ceux qui envisagent d'embrasser la carrière dans le secondaire. Sans doute que les différents facteurs ayant déstabilisé l'école ces dernières années sont-ils davantage associés à l'enseignement dans le secondaire, qui apparaît plus incertain et plus difficile, notamment au collège. Les enjeux d'autorité et d'apprentissage dans des classes hétérogènes prennent la forme d'épreuves multiformes dans le secondaire (Barrère, 2002 ; Périer, 2014) comparativement au métier d'instituteur qui apparaît plus stable et plus reconnu socialement (Dubet et Martuccelli, 1996). La valorisation de l'enfance, de son autonomie et de sa différence (Renaut, 2004) d'une part, la professionnalisation des métiers orientés vers ce groupe d'âge d'autre part, contribuent à maintenir sinon à renforcer la valeur accordée à la fonction d'enseignant au niveau élémentaire.

Être fils ou fille d'enseignant rend le métier ni plus ni moins attractif qu'en moyenne dans le secondaire. Pour l'enseignement dans le premier degré, l'attractivité est un peu moindre lorsque l'étudiant a un parent au moins enseignant (41 % contre 50 % des étudiants n'ayant pas de parent enseignant) mais ces différences ne permettent pas, comme constaté plus haut, de conclure à un renoncement précoce à l'enseignement parmi ceux qui ont côtoyé précocement et quotidiennement ce modèle d'activité. L'appartenance sociale apparaît, en revanche, comme un facteur discriminant puisque le métier est jugé sensiblement plus désirable dans les catégories défavorisées, du moins dans le premier degré, puisque 62 % des étudiants ayant cette origine sociale le jugent attractif (et seulement 32,5 % pour le second degré).

En complément de ces résultats, l'attractivité du métier d'enseignant apparaît peu corrélée à la mobilité sociale subjective associée à cette profession. En effet, celles et ceux qui estiment, en devenant enseignant, occuper une position sociale soit comparable, soit supérieure à celle de leurs parents, ne le jugent guère plus attractif qu'en moyenne.

Logiquement, lorsque devenir enseignant est lié à un sentiment de déclassement social, le métier apparaît cependant peu attractif (plutôt peu ou pas du tout), à hauteur de 62 % des étudiants lorsqu'il s'agit du professorat des écoles et de 76 % pour le professorat du secondaire. Au-delà du statut objectif (les carrières des enseignants du premier et du second degré se ressemblent au début mais sont progressivement plus favorables dans le secondaire), ce sont des éléments d'image et de valeur associés au métier qui semblent lui conférer une attractivité variable dans les premier et second degrés.

Tableau 42 : Les raisons de l'attractivité du professorat dans l'enseignement primaire et secondaire
(ensemble des enquêtés)

(en %)	1er degré		2 nd degré	
	cité en 1 ^{er}	3 réponses cumulées	cité en 1 ^{er}	3 réponses cumulées
Le goût pour la matière ou les matières enseignées	10,0	24,5	42,6	66,0
La transmission de savoirs et de connaissances	35,1	63,5	26,7	64,0
L'éducation et la transmission de valeurs	25,8	58,9	9,7	32,1
Être au contact des jeunes générations	12,4	41,9	4,4	23,1
Le niveau de salaire	0,1	1,0	0,7	6,0
Les perspectives d'évolution dans la carrière	0,2	1,8	0,5	6,3
L'autonomie dans le travail	2,3	17,4	2	16,7
L'intérêt d'exercer dans le secteur public	0,7	6,4	0,3	5,8
La sécurité d'emploi	5,6	28,9	5,7	29
Le temps libre, les vacances	7,5	33,5	7,2	30,8
Autre	0,3	0,5	0,3	0,6
Total	100 %	(*)	100 %	(*)

Base = 1 103 répondants

(*) Total supérieur à 100 % en raison des réponses multiples

En cohérence avec ce qui est montré dans de nombreuses recherches, les étudiants associent l'intérêt de s'orienter vers l'enseignement secondaire avec le goût, voire la passion pour leur discipline à l'université. Cette motivation se combine avec un enjeu de transmission pour donner corps à un métier et à une identité professionnelle constitués à partir d'un fort ancrage disciplinaire. S'agissant du professorat dans le premier degré, les disciplines ou matières à enseigner occupent l'arrière-plan des motivations ou facteurs d'attractivité plus fortement axés sur la transmission de

savoirs et de connaissances diversifiés, et sur une fonction plus large d'éducation des jeunes générations. La dimension de la formation du sujet prime sur l'engouement pour les savoirs à transmettre et la relation avec les enfants structure l'attractivité du métier dans le premier degré. Si les perspectives de salaire et d'évolution dans la carrière n'ont guère de pouvoir incitatif, la sécurité de l'emploi et, plus encore, le temps libre et les vacances jouent un rôle non négligeable. Près d'un tiers des étudiants mentionnent ce critère parmi les trois sélectionnés, aussi bien pour le premier que pour le second degré.

D'une discipline du secondaire à une autre, les étudiants accordent globalement le même poids aux différents facteurs d'attractivité du métier dans le second degré. Toutefois, quelques spécificités se dégagent. Ainsi, la comparaison sur la base de trois réponses, montre que les étudiants de mathématiques mettent davantage en avant le goût pour la matière enseignée (74,5 % contre 66 % en moyenne), que la dimension éducative et de transmission de valeurs qui apparaît un peu plus fortement exprimée en histoire (37,3 % *versus* 32,1 % en moyenne) ou en sciences de l'éducation (36,2 %). Ces disciplines se caractérisent également par l'attractivité accordée au contact avec les jeunes générations, surtout pour le métier d'enseignant dans le premier degré (53,4 % *vs* 41,9 % en moyenne). Enfin, la possibilité du temps libre joue un rôle non négligeable dans les disciplines de mathématiques (37,5 % *vs* 30,8 %) et d'anglais (39,2 % *vs* 30,8 %) où ce facteur occupe la troisième position après le goût pour la matière et la transmission des savoirs.

Les étudiants n'ayant pas l'intention de s'orienter vers un concours de l'enseignement du 1^{er} ou du 2nd degré adoptent un classement des critères d'attractivité qui s'écarte peu de la distribution observée sur l'ensemble de la population enquêtée.

**Tableau 43 : Raisons de l'attractivité du professorat dans l'enseignement
primaire et secondaire pour les étudiants non candidats aux
concours des premier ou second degrés
(3 réponses possibles)**

(En %)	1 ^{er} degré	2 nd degré
Le goût pour la matière ou les matières enseignées	29,4	61,7
La transmission de savoirs et de connaissances aux élèves	55,2	59,1
L'éducation et la transmission de valeurs	59,8	33,7
Être au contact des jeunes générations	40,7	20,2
Le niveau de salaire	3,6	7,8
Les perspectives d'évolution dans la carrière	2,6	6,3
L'autonomie dans le travail	19,0	20,2
L'intérêt d'exercer dans le secteur public	9,3	9,8
La sécurité d'emploi	28,7	31
Le temps libre, les vacances	43,8	42
Autre	1,5	1,6
Total	(*)	(*)

Base = 513 répondants

(*) Total supérieur à 100 % en raison des réponses multiples

Du point de vue des étudiants qui n'envisagent pas de concours enseignant, la « transmission de savoirs et de connaissances » est le critère d'attractivité dominant, associé à « l'éducation et la transmission de valeurs » dans le premier degré, au « goût pour la matière enseignée » dans le second. Le critère du temps disponible occupe une place particulière puisqu'ils le classent en troisième position, tant pour un poste dans le premier que dans le second degré. On peut faire l'hypothèse que cet intérêt pour le « temps libre » associé à la fonction vient compenser les insuffisances perçues en matière de rémunération ou de carrière. Cet « avantage » permet ainsi au métier d'enseignant de conserver, à côté de ses fonctions traditionnelles, une certaine attractivité auprès des différentes catégories d'étudiants, même s'il ne peut être suffisant pour donner sens à son engagement dans la fonction (13,9 % l'ont cité en premier critère d'attractivité pour le premier degré et 14,5 % pour le secondaire). Ajoutons que ces différents facteurs d'attractivité relèguent le critère de l'autonomie dans le travail à l'arrière-plan, tant dans le premier degré que dans le second, alors qu'il est valorisé par les professeurs en poste (Périer, 2001).

De façon complémentaire à l'identification des facteurs d'attractivité, les étudiants se prononçaient sur les éléments pouvant rendre la profession d'enseignant peu ou pas attractive.

**Tableau 44 : Facteurs associés au caractère peu ou pas attractif du professorat
selon que les étudiants déclarent envisager de passer un concours du 1^{er} ou du 2nd degré**

(En %)	Ensemble		« Choix » 1 ^{er} degré		« choix » 2 nd degré	
	1 ^{er} critère	3 critères cumulés	1 ^{er} critère	3 critères cumulés	1 ^{er} critère	3 critères cumulés
Le niveau de salaire insuffisant	18,8	44,1	19,8	46,9	18,6	47,9
Le niveau de diplôme exigé (trop élevé)	11,2	34,4	17,7	38,8	11,8	28,0
Les chances aléatoires de réussite au concours	17,3	42,4	27,9	60,0	13,3	39,9
Le manque de reconnaissance du métier d'enseignant	16,7	44,1	11,4	36,3	15,2	45,7
Le manque de choix concernant les premières affectations	12,5	42,7	10,7	48,0	16,7	45,4
Le manque de perspectives de carrière	4,4	17,6	0,7	10,3	3,7	11,3
Les conditions de travail au quotidien	9,5	30,7	3,7	19,0	8,0	23,2
L'image véhiculée par les médias et l'opinion publique sur les enseignants	4,5	23,9	4,4	23,1	8,7	32,9
L'image véhiculée par les médias et l'opinion publique sur les fonctionnaires	2,5	15,1	2,6	13,6	3,7	21,0
Autre	2,6	3,9	1,1	1,4	0,3	1,5
Total	100 %	(*)	100 %	(*)	100 %	(*)

Base = 1 103 répondants

(*) Total supérieur à 100 % en raison des réponses multiples

Les étudiants enquêtés s'accordent sur un même ordre de raisons pour justifier le manque d'attractivité du métier d'enseignant. Celui-ci souffre principalement d'un niveau de salaire jugé insuffisant, d'un manque de reconnaissance, mais aussi de chances aléatoires de réussite au concours et de premières affectations sans véritable choix. La perception négative du salaire ne fait que corroborer le constat d'une baisse effective amorcée depuis quelques années dans un contexte international où la France offre des niveaux de rémunération en deçà de la moyenne des pays de l'OCDE⁴³, surtout si l'on considère les débuts de carrière. Cet indice n'est probablement pas sans lien avec le manque de reconnaissance exprimé par les étudiants à propos des métiers de l'enseignement. En cohérence avec ce qui a été souligné auparavant, ce jugement est plus fortement associé au professorat de l'enseignement secondaire où il représente, selon les étudiants, une des causes premières de la faible attractivité de la profession. Le manque ou la perte de reconnaissance représente, par ailleurs, la raison principale que les enseignants donnent, toutes générations confondues, au « malaise » que traverse la profession (Périer, 2014). D'ailleurs, près d'un quart de ceux qui se destinent au premier degré et un tiers pour le secondaire estiment que le métier

⁴³ Des mesures de revalorisation salariale ont été récemment annoncées par le ministère de l'Éducation nationale et devraient concerner, dans les trois prochaines années, l'ensemble des enseignants et des personnels d'éducation (voir annexe 4).

d'enseignant souffre d'une mauvaise image dans l'opinion publique et les médias, représentation également alimentée par un jugement critique à l'égard de la fonction publique en général.

Sur un autre registre de facteurs prépondérants, les étudiants évoquent les incertitudes de réussite au concours et l'absence de choix dans les premières affectations. L'estimation des chances de réussite aux concours des premier et second degrés d'enseignement apparaît en effet relativement approximative (quoique plus optimiste qu'en réalité) comme nous l'avons constaté plus haut. Elle représente néanmoins, à ce stade du processus d'orientation vers le métier d'enseignant, un facteur dans la prise de décision pouvant dissuader les candidats potentiels. Dans ce contexte d'incertitude, le concours de professeurs des écoles présenterait plus d'aléas que celui du secondaire (60 % de ceux se destinant au premier contre 40 % des seconds partagent cette opinion). Une telle appréhension pourrait témoigner d'une méconnaissance des chances réelles mais également d'un doute profond quant aux chances de succès liées à la sélectivité des concours. L'échec semble de ce point de vue plus redouté dans le premier degré que dans le second. On pourra ajouter que les étudiants se destinant au professorat des écoles sont également plus enclins à considérer que le niveau de diplôme requis est trop élevé et ce sentiment est sans doute renforcé par l'idée que le salaire n'est pas revalorisé ou que les modalités de choix d'affectation ne sont pas suffisamment maîtrisées par les lauréats des concours (Rapport 2015 du médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, 2016).

Tableau 45 : Raisons du manque d'attractivité (« peu » ou « pas ») du professorat dans l'enseignement primaire et secondaire selon les étudiants non candidats aux concours de l'enseignement

En %	1 ^{er} critère	3 critères cumulés
Le niveau de salaire insuffisant	18,1	41,3
Le niveau de diplôme exigé (trop élevé)	8,1	19,4
Les chances aléatoires de réussite au concours	13,8	36,7
Le manque de reconnaissance du métier d'enseignant	20,0	48,0
Le manque de choix concernant les premières affectations	11,4	39,6
Le manque de perspectives de carrière	6,5	25,8
Les conditions de travail au quotidien	13,5	42,3
L'image véhiculée par les médias et l'opinion publique sur les enseignants	2,5	20,0
L'image véhiculée par les médias et l'opinion publique sur les fonctionnaires	1,5	12,7
Autre	4,6	6,7
Total	100 %	(*)

Base = 520 répondants

() Total supérieur à 100 % en raison des réponses multiples*

Les étudiants qui ne se destinent pas aux concours de l'enseignement soulignent en premier lieu, et en insistant plus encore que les enquêtés intéressés par cette perspective, le manque de reconnaissance dont souffre le métier d'enseignant. L'image de la profession serait donc un handicap majeur pour attirer les étudiants hésitants ou réticents à l'idée d'intégrer la profession (et la contribution des médias et de l'opinion n'explique pas tout). Toutefois, le critère de la reconnaissance n'est pas le plus caractéristique des représentations négatives ou des doutes les plus forts chez ces étudiants, car ils se démarquent de leurs homologues intéressés par les concours sous l'angle des « conditions de travail au quotidien » (42,3 % le mentionnent contre 19 % pour ceux évoquant un concours du premier degré et 23 % pour le second degré). Certes, ils pointent également l'enjeu du niveau de salaire, mais à un niveau comparable à ceux se destinant aux concours des premier ou second degrés. Par ailleurs, les critères et modalités d'accès au métier tels que le niveau de diplôme exigé, les chances de réussite au concours ou le manque de choix pour les premières affectations occupent une place importante (surtout les deux derniers) mais ils ne sont pas perçus comme des freins aussi fortement redoutés que du côté des étudiants potentiellement intéressés par les concours. En d'autres termes, les étudiants qui ne s'orientent pas vers les concours de l'enseignement montrent que le déficit d'attractivité repose, de leur point de vue, sur plusieurs facteurs, touchant à la faible reconnaissance du métier comme aux difficultés de l'activité au quotidien ou au niveau de salaire jugé insuffisant.

Le faible prestige de la fonction

Le constat d'une baisse du niveau de salaire affectant la position sociale des enseignants dans la société se conjugue au faible prestige exprimé dans différentes enquêtes. Évoquer le prestige, c'est souligner à la fois une forme d'admiration et d'attrait pour la profession. Toutefois, ce rapport ne prend sens que relativement à d'autres professions, comparables sur le plan des exigences de qualification ou de diplôme. Dans ce but, les professions d'enseignant dans le premier et le second degré ont été intégrées à une liste de 15 professions permettant de mieux situer la place respective de chacune d'entre elles dans l'échelle de prestige et la position particulière occupée par les métiers de l'enseignement.

**Tableau 46 : Professions ayant le plus haut/le plus faible prestige
selon que les étudiants se destinent au 1^{er} ou 2nd degré**
(deux réponses possibles)

	Plus haut prestige			Plus faible prestige
<i>En %</i>	Ensemble	« choix » 1 ^{er} degré	« choix » 2 nd degré	Ensemble
Magistrat	51,6	54,9	55,5	0,7
Ingénieur	43,6	41,4	48,8	1
Psychologue	4,0	1,8	5,2	15,1
Professeur de collège ou lycée	<u>2,3</u>	<u>0,7</u>	<u>4,9</u>	26,2
Directeur des ressources humaines	5,8	5,1	4,6	8,2
Commissaire de police	5,3	2,6	4,6	15,9
Architecte	12,4	10,6	11,6	1,3
Professeur des écoles	<u>2,0</u>	<u>2,9</u>	<u>2,1</u>	30,4
Journaliste	4,7	4,0	5,5	7,5
Trader	14,0	13,9	11,3	9,0
Pharmacien	5,4	3,7	6,1	11,0
Avocat	41,5	50,9	39,6	1,5
Développeur informatique	2,0	1,4	0,3	13,8
Responsable marketing/communication	2,4	1,8	0,3	11,4
Styliste	0,7	/	0,1	34,6

Base = 1 103 répondants

Quel que soit le projet d'études des étudiants, ceux-ci s'accordent sur une même échelle de prestige qui classe les professions de magistrat, d'ingénieur et d'avocat dans les trois positions les plus hautes. Surtout, ces professions se détachent très nettement de toutes les autres et laissent loin derrière les métiers de l'enseignement qui occupent les dernières places du tableau (2 % pour professeurs des écoles et 2,3 % pour professeur des collèges et lycées) aux côtés de développeur informatique, responsable marketing/communication, styliste étant relégué à la fin. De plus, cette hiérarchie est aussi celle établie par ceux-là mêmes qui se destinent à l'enseignement. En inversant l'échelle pour attribuer à ces mêmes professions le critère du « plus faible prestige », les métiers de l'enseignement se positionnent à la seconde place pour le professorat des écoles et à la troisième pour la fonction dans le second degré. Si le classement apparaît beaucoup plus éclaté, il confirme néanmoins l'image dénuée de prestige ou presque, des métiers de l'enseignement. À nouveau, les étudiants qui se projettent dans un tel avenir professionnel partagent le même classement que ceux

qui ne l'envisagent pas, en soulignant le plus faible prestige du professorat du premier degré que du second degré⁴⁴.

Une telle vision peut surprendre au regard des sondages établissant des palmarès de métier préférés montrant que celui de professeur figure toujours en bonne position en général et chez les 18-24 ans en particulier. Ainsi, un sondage récent sur le « métier idéal ⁴⁵ » des Français montre que, chez les 18-24 ans, le métier d'enseignant occupe la troisième place (9 %) après chef d'entreprise (11 %) et médecin (11 %), mais en faisant jeu égal avec vétérinaire ou acteur et en devançant avocat (6 %) ou ingénieur (5 %). Certes, la population étudiante peut nourrir des aspirations différentes de la population globale du fait même des études suivies, mais des recherches confirment la valeur accordée au métier d'enseignant notamment dans les classes populaires où il est associé également, avec intérêt, à l'accès à la fonction publique et à la sécurité de l'emploi (Beaud, 2002 ; Poullaouec, 2004).

Ce type de résultats qui crédite les métiers de l'enseignement d'un certain nombre d'atouts peut donc apparaître paradoxal et même contradictoire au regard des représentations affichées par les étudiants y compris lorsqu'ils se destinent au métier d'enseignant. L'analyse s'éclaire à la lumière du classement d'attractivité opéré à partir de la même liste de métiers et qui permet de reconsidérer l'intérêt pour soi de telle ou telle activité.

⁴⁴ Parmi les étudiants se destinant à un concours du premier degré, 30,4 % jugent que professeur des écoles est le métier doté du plus faible prestige et 23 % pour professeur de collège et lycée. S'agissant des étudiants se destinant à un concours du second degré, 31,4 % jugent que professeur des écoles est le métier doté du plus faible prestige et 24,4 % pour professeur de collège et lycée.

⁴⁵ Sondage CSA sur le « métier idéal » réalisé en avril 2015 (échantillon de 1 001 personnes de 18 ans et plus sélectionnées selon la méthode de quotas) et publié dans *Direct Matin*. Le métier d'enseignant apparaît en 4^e place après médecin (13 %), vétérinaire (10 %) ou acteur (9 %) et est choisi par 12 % des femmes contre 4 % des hommes (soit respectivement le 4^e rang et le 11^e rang, les hommes lui préférant ingénieur ou sportif).

Tableau 47 : Profession jugée la plus attractive selon que les étudiants se destinent au 1^{er} ou au 2nd degré

	« Profession la plus attractive à vos yeux »			
<i>En %</i>	Ensemble	« Choix » 1 ^{er} degré	« Choix » 2 nd degré	Pas de concours
Magistrat	6,3	5,0	6,4	7,5
Ingénieur	17,3	3,4	14,1	26,1
Psychologue	5,8	3,1	2,9	8,8
Professeur de collège ou lycée	18,1	7,3	47,6	5,3
Directeur des ressources humaines	2,9	0,8	2,6	4,1
Commissaire de police	1,8	0,4	1,3	2,9
Architecte	5,2	5,0	5,1	5,9
Professeur des écoles	17,7	62,4	4,2	3,5
Journaliste	9,2	5,0	6,1	13,1
Trader	3,9	0,8	1,9	6,7
Pharmacien	2,3	/	1,6	3,9
Avocat	4,0	4,6	3,8	3,5
Développeur informatique	1,8	0,4	1,6	2,6
Responsable marketing/communication	1,6	0,4	0,6	2,9
Styliste	2,0	1,5	0,3	3,3
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Base = 1 103 répondants

En effet, l'analyse des métiers en termes d'attractivité pour soi offre une vision radicalement différente de celle établie à partir d'un prestige accordé d'un point de vue externe (celui attribué *a priori* à l'opinion dominante dans la société). La hiérarchie paraît même totalement s'inverser si l'on en juge par le crédit accordé aux métiers de professeur des écoles ou de professeur des collèges et lycées, qui figurent en tête du classement d'attractivité, là où ils étaient relégués en fin de liste sur l'échelle de prestige. D'ailleurs, premier et second degré occupent, en moyenne, une position désormais similaire bien que masquée par une nette préférence masculine pour le professorat des collèges et lycée (23,9 % contre 15,4 % pour les femmes) et l'inverse pour le professorat des écoles (23 % des femmes et 6,1 % des hommes). Au-delà de l'enseignement, le cas du métier d'avocat peut être jugé exemplaire d'un décalage entre le jugement de valeur pour soi et pour autrui, puisque le métier qui arrive en tête de liste pour le prestige se classe dans le groupe des derniers si l'on en juge par l'attractivité « à ses propres yeux ».

Certes, ce nouvel ordre de préférence le doit beaucoup, s'agissant du professorat, à ceux qui se destinent à un concours d'enseignant puisque 62,4 % des étudiants visant le premier degré jugent que « professeur des écoles » est le métier le plus attractif à leurs yeux tandis que 47,6 % de ceux se destinant au second degré font de même avec le professorat des collèges et lycées. Le différentiel d'attractivité peut laisser penser que les étudiants orientés vers le professorat des écoles portent un choix plus ferme et plus exclusif (le second choix de ces derniers désigne loin derrière le professorat du secondaire à 7,3 %) que ceux se destinant au second degré. Les uns et les autres n'en restent pas moins confrontés à une forme d'ambivalence, voire de jugement paradoxal entre la valeur accordée aux métiers de l'enseignement pour eux-mêmes et le prestige qu'ils semblent lui attribuer dans la société. Cette tension n'est pas sans rappeler celle qui traverse le discours des enseignants en général, étant tout à la fois enclins à percevoir un processus de dévalorisation de leur profession mais sans que celui-ci ne se vérifie, à hauteur de ce qui est exprimé, dans l'opinion.

De l'autre côté, les étudiants enquêtés qui n'envisagent pas de présenter un concours de professeur accordent effectivement peu d'attractivité aux métiers de l'enseignement. Ces étudiants suggèrent ainsi que leur décision relève moins d'une impossibilité d'accéder à l'enseignement que d'un choix assumé lié au peu d'intérêt associé au métier, lui préférant largement le métier d'ingénieur, surtout les hommes (26 % contre 13.2 % des femmes) ou encore, dans une moindre mesure, celui de journaliste ou de psychologue. D'ailleurs, la liste montre une ouverture sur une diversité de possibles alors même qu'ils ne sont pas aisément accessibles au regard des études poursuivies (architecte, pharmacien, trader...). Ces projections quelques peu irréalistes laissent aussi penser qu'à ce stade encore peu avancé du cursus, nombre d'étudiants restent incertains sur leur avenir ou n'écartent pas des hypothèses impliquant des changements de cursus ou des réorientations.

Lorsqu'ils se détournent de l'enseignement (choisissant de ne passer aucun concours de professeurs) les étudiants justifient leur classement d'attractivité des métiers en insistant, à nouveau, sur des éléments de statut et de carrière.

Tableau 48 : Qu'est-ce qui rend la profession que vous avez sélectionnée plus attractive que le métier d'enseignant ?
(Étudiants hors « choix » des concours de l'enseignement)

En % - 3 réponses possibles	Total 3 réponses
C'est une profession que je serais plus fier d'exercer	25,3
Elle offre un salaire plus attractif	39,6
Elle attire des personnes avec qui j'aimerais davantage travailler	16,0
Elle offre de meilleures conditions de travail au quotidien	11,9
Elle récompense mieux les plus compétents	16,3
Elle permet de mieux concilier vie privée et vie professionnelle	3,8
C'est une profession socialement plus valorisée	22,0
Elle offre de meilleures opportunités de carrière	32,4
C'est une profession moins stressante	3,6
Autre	11,1

Base = 664 répondants

(*) Total supérieur à 100 % en raison des réponses multiples

En effet, les étudiants écartant les métiers de l'enseignement au profit d'autres professions jugées plus attractives mettent l'accent sur les arguments de niveau de rémunération et de déroulement de carrière. Ce résultat contraste avec l'opinion des enseignants en poste qui soulignent davantage les difficultés de la relation avec les élèves qu'ils placent au cœur du métier, et un peu moins les questions de statut et de revenus (Maroy, 2008).

Étudiants, hommes et femmes, s'accordent globalement sur le même ordre de critères d'attractivité hormis sur le salaire un peu plus nettement affirmé par les premiers, à hauteur de 44,7 %, que par les secondes (36,9 %). L'image d'un métier plus valorisé que l'enseignement et source de fierté pour celui qui l'exerce, intervient également dans le jugement d'étudiants sensibles à l'enjeu de reconnaissance, qui passe par le salaire ou par la perception du métier dans la société.

Les arguments mis en avant pour une meilleure attractivité des métiers de l'enseignement confirment et complètent la hiérarchie des critères établie à propos d'autres professions.

**Tableau 49 : Changements pouvant rendre le métier d'enseignant plus attractif
selon que les étudiants se destinent au 1^{er} ou au 2nd degré**

<i>En %</i>	Classement hiérarchique selon le premier critère			
	Ensemble	« Choix » 1 ^{er} degré	« Choix » 2 nd degré	Aucun concours enseignant
Donner plus d'autonomie aux enseignants	8,0	5,5	7,1	10,1
Revaloriser le salaire des enseignants	24,9	24,7	26,5	23,6
Améliorer l'image de l'enseignement	15,9	16,2	16,9	15,5
Améliorer la formation initiale des enseignants dans les Espé	8,1	11,1	6,2	7,5
Réduire le nombre d'élèves par classe	13,7	9,6	12,6	16,6
Permettre aux enseignants de choisir plus facilement leur établissement	6,5	10,7	7,1	4,3
Améliorer l'avancement de carrière des enseignants	1,6	0,7	1,2	2,1
Mieux récompenser les enseignants les plus investis	3,1	1,9	2,1	4,3
Accompagner les enseignants en poste dans les contextes difficiles	3,9	5,2	3,7	3,1
Ne pas affecter les professeurs débutants sur les postes difficiles	12,1	13,3	13,5	10,4
Donner plus de moyens pour travailler en équipe	1,2	0,4	2,1	1
Autre	1	0,7	0,9	1,5
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Base = 1 080 répondants

En effet, quel que soit le projet de poursuite d'études, la revalorisation du salaire des enseignants représente, du point de vue des étudiants enquêtés, le premier facteur de nature à renforcer l'attractivité de la profession. Cet élément du statut pèse sur la condition objective des enseignants mais il suggère aussi d'être interprété comme un signe de reconnaissance du métier. On doit cependant préciser que l'appréciation du niveau de salaire n'a qu'une valeur relative qui pose la question des professions auxquelles les étudiants comparent les enseignants. C'est à l'aune d'éventuelles alternatives professionnelles, plus ou moins connues et accessibles, que l'intérêt à s'engager ou pas dans l'enseignement peut être mieux évalué.

L'amélioration de l'image de l'enseignement qui intervient en second lieu abonde dans le même sens, bien que les non-candidats aux concours d'enseignants insistent davantage sur la réduction de la taille des classes. Ce critère, conjugué à la perspective d'une première affectation sur des postes difficiles, témoigne des appréhensions des étudiants qui se projettent dans le métier en tant que débutants et anticipent ses difficultés, dans le premier comme dans le second degré.

Une approche sur la base de trois critères offre néanmoins une vision plus nuancée.

**Tableau 50 : Changements pouvant rendre le métier d'enseignant plus attractif
selon que les étudiants se destinent au 1^{er} ou 2nd degré
(3 réponses possibles)**

	Classement des 7 premiers critères			
<i>En %</i>	Ensemble	« Choix » 1 ^{er} degré	« Choix » 2 nd degré	Aucun concours enseignant
Revaloriser le salaire des enseignants	47,7	51,3	55,7	40,6
Ne pas affecter les professeurs débutants sur les postes difficiles	43,7	49,8	42,2	41,8
Réduire le nombre d'élèves par classe	43,0	35,4	37,8	49,9
Améliorer l'image de l'enseignement	36,3	34,7	40	34,6
Permettre aux enseignants de choisir plus facilement leur établissement	25,8	35,8	32,3	17,8
Accompagner les enseignants en poste dans les contextes difficiles	24,6	26,2	23,7	24,4
Améliorer la formation initiale des enseignants dans les Espé	23,0	29,2	20,3	21,3

Base = 664 répondants

() Total supérieur à 100 % en raison des réponses multiples*

Ainsi, la revalorisation du niveau de salaire conserve son caractère primordial pour ceux qui se destinent au métier, mais tout ce qui touche aux conditions d'affectation et d'exercice de la fonction (notamment la réduction de la taille des classes) occupe une place déterminante dans une logique d'amélioration de l'attractivité. Cette hiérarchie des priorités en faveur de la réduction du nombre d'élèves par classe est clairement énoncée du côté de ceux qui n'envisagent pas de concours enseignant et le critère du salaire est désormais relégué en troisième place, au même niveau que l'enjeu d'affectation sur les postes difficiles. De plus, l'amélioration de l'image de la profession recule au profit de critères axés sur la formation ou l'accompagnement dans les contextes difficiles. En revanche, ni la perspective d'intégration dans une dynamique d'équipe, ni l'individualisation des carrières, qui récompenserait les plus investis, ou encore l'amélioration de leur déroulement, ne sont mises en avant. Car il est vrai que les étudiants privilégient logiquement les améliorations à court terme qui pourraient les toucher le plus.

Synthèse de la deuxième partie

D'après l'enquête réalisée auprès de 1 103 étudiants de différentes licences de troisième année à la rentrée universitaire 2015-2016 (anglais, histoire, mathématiques, sciences de l'éducation, sciences de la vie et de la Terre), devenir enseignant (ou personnel d'éducation) par le biais d'un master MEEF intéresserait à court terme 44 % d'entre eux. Ce niveau d'intention relativement élevé se retrouve dans les différentes disciplines hormis les sciences de l'éducation où près des deux tiers des étudiants l'envisagent en visant précisément le concours de professeur des écoles. D'ailleurs, le « choix » du premier ou du second degré correspond à des différences de profils d'étudiants avec d'un côté (professorat des écoles), une majorité de femmes, plutôt issues des catégories sociales moyennes ou populaires, dont la scolarité secondaire a été « moyenne » ou « assez bien » (si l'on en juge par la mention au bac) et, de l'autre, des étudiants surreprésentés dans les classes supérieures, chez les bons élèves (mention « bien » ou « très bien » au bac) et parmi les enfants ayant un parent au moins enseignant.

Contrairement à ce qui semblait attendu, les étudiants ont plutôt tendance à minorer le caractère sélectif du concours. Ainsi, ils surestiment volontiers leurs chances de succès dans le premier degré (taux de réussite estimé de 47,6 % contre 38 % au concours externe en 2015) comme dans le second degré (45 % contre 31,4 % au concours externe en 2015), qu'ils pensent présenter un concours ou pas. Selon les étudiants, l'attractivité du métier repose prioritairement, dans le second degré, sur le goût pour la matière enseignée et la transmission des savoirs. Cette motivation intervient également dans l'attractivité du premier degré conjuguée à l'intérêt pour l'éducation et la transmission de valeurs. Pour les uns comme pour les autres, la sécurité de l'emploi et le temps libre sont des facteurs favorables aux métiers de l'enseignement. En effet, les logiques de choix s'ordonnent selon les dimensions de métier et de statut. De ce point de vue, l'un des trois premiers freins porte sur le niveau de salaire jugé insuffisant par près de la moitié des étudiants, niveau estimé qui d'ailleurs s'écarte assez peu de la réalité des rémunérations des enseignants. Ce facteur joue un rôle de premier plan mais il se combine au manque de reconnaissance ou encore aux conditions de travail jugées difficiles (taille des classes, affectation des débutants...). Ces deux derniers critères caractérisent le point de vue de ceux qui ne se destinent pas *a priori* à l'enseignement. Dans le cas inverse, les chances aléatoires de réussite aux concours ou le manque de choix dans les premières affectations font partie des facteurs jugés les plus dissuasifs.

Plus globalement, les étudiants potentiellement intéressés par l'enseignement montrent que les débuts dans le métier suscitent un fort sentiment d'incertitude. Non seulement pour la réussite au concours, mais pour se préparer au métier « réel » et affronter une affectation qu'ils redoutent parce qu'ils ne la contrôlent pas, y compris dans le premier degré. Il est vrai également qu'ils préjugent négativement de la formation en Espé puisque près de 40 % estiment qu'elle ne prépare pas au métier contre un tiers à défendre le point de vue inverse. Cette impréparation supposée est à mettre en relation avec les difficultés projetées dans l'exercice du métier, marquées par les problèmes de comportement des élèves qui dominent chez les étudiants optant pour le premier degré, et le manque d'intérêt des élèves chez ceux intéressés par l'enseignement secondaire. À ces deux difficultés majeures anticipées par les candidats potentiels s'ajoute la gestion de l'hétérogénéité des classes, laissant ainsi entrevoir un métier exigeant dans la gestion de la relation avec les élèves et l'ambition de les faire tous réussir.

En outre, les étudiants enquêtés pointent le manque de reconnaissance du métier dans la société et son image dévalorisée. Le classement sur une même échelle de prestige d'une quinzaine de métiers comparables du point de vue du niveau d'études, place les enseignants des premier et second degrés en fin de liste, loin derrière magistrat, ingénieur ou avocat. Pourtant, ces métiers de l'enseignement qu'ils jugent dénués de prestige (contrairement à ce que montrent les enquêtes sur le « métier idéal » des Français) restent à leurs propres yeux attractifs, à hauteur de 62 % pour ceux qui envisagent de se présenter à un concours de professeur des écoles et de 48 % pour ceux qui évoquent le second degré. D'une certaine manière, les étudiants dissocient la valeur du métier pour soi et l'image sociale qui lui est attachée. Une telle ambivalence traverse le monde enseignant aujourd'hui dans son ensemble, comme si l'engagement dans le métier, plus exigeant à bien des titres, ne trouvait pas dans la société les signes de reconnaissance attendus.

Ceux des étudiants qui écartent l'hypothèse de l'enseignement insistent sur le meilleur salaire dans d'autres professions mais également sur les perspectives de carrière qu'elles laissent entrevoir. La revalorisation du salaire fait effectivement partie des leviers prioritaires pour une meilleure attractivité du métier selon les étudiants qui envisagent de présenter un concours. Cependant, les enjeux d'une politique d'attractivité sont plus diversifiés et ils reposent entre autres sur les conditions de travail (taille des classes), l'affectation des débutants sur des postes difficiles et l'image dégradée du métier. Autant de dimensions inégalement hiérarchisées selon les trajectoires et projets des étudiants mais qui indiquent une pluralité de facteurs dont la combinaison fabrique l'attrait ou le désintérêt pour le métier et soulignent, ce faisant, la complexité d'une politique d'attractivité de l'enseignement.

Troisième partie :

**Quelles conditions d'exercice
du métier d'enseignant en 2016 ?**

Une politique publique d'attractivité vise à combler des besoins en personnels, mais elle se décline également dans un souci d'amélioration de la formation et de l'efficacité des enseignants. Plusieurs dimensions interdépendantes sont donc en jeu parmi lesquelles la formation initiale et continue, les procédures de recrutement et de mobilité dans la carrière, le niveau de salaire, le temps de travail, la reconnaissance de l'engagement professionnel ou plus généralement, l'image du métier dans la société. Cette troisième partie propose une exploration de ces différentes dimensions, constitutives des conditions d'exercice du métier d'enseignant et pouvant avoir un impact sur le choix réalisé par les étudiants. La difficulté réside ensuite dans la manière de les assembler dans une politique cohérente pour les futurs candidats comme pour les enseignants en fonction.

1. Formation des enseignants

Une formation initiale en reconstruction, une formation continue à reconstruire

Une question posée par la mastérisation (appliquée en France en 2010) est celle des effets de l'allongement de la durée des études pour présenter le concours, doublé d'une exigence de diplôme de niveau « bac+5 » pour le valider. Autrement dit, quel est l'impact de ce changement de formation sur les stratégies de choix des étudiants, c'est à dire sur les orientations ou réorientations au cours d'études supérieures ? Certaines études estiment que la mastérisation a amplifié la baisse des effectifs de candidats au concours par report d'entrée en master ou réorientation (Insee, *France, portrait social*, 2014). Une telle hypothèse repose sur le coût estimé des années de formation supplémentaires pour un résultat qui demeure incertain. Une partie des difficultés de recrutement relève probablement de cette interprétation mais quelques précisions et compléments d'analyse semblent nécessaires. Il faut en effet indiquer que la durée des études suite à la mastérisation ne modifie pas radicalement les conditions d'accès à la fonction. Dans les dernières années de la formation en IUFM, les deux tiers environ des candidats reçus au concours du second degré possédaient déjà au moins un niveau maîtrise⁴⁶ : soit ils préparaient le concours en une année après la licence et s'inscrivaient conjointement en maîtrise, soit ils possédaient déjà ce niveau de diplôme. Les lauréats poursuivaient ensuite une année en qualité de stagiaire à l'IUFM avant d'intégrer leur poste en tant que titulaire. La mastérisation a donc consacré pour le second degré ce qui était déjà dans les pratiques pour une majorité de candidats.

Il est estimé par ailleurs que cette politique de formation aurait accentué la désaffection dans les disciplines déjà déficitaires (mathématiques, anglais...). L'une des hypothèses pouvant être avancée est celle d'un effet de concurrence entre masters dont l'offre s'est considérablement étoffée ces dernières années à l'université⁴⁷. Il y a désormais plus de filières de niveau master professionnalisantes et donc d'orientations possibles à l'issue de la licence, notamment dans certaines disciplines. La visibilité nouvelle de ces masters professionnels et de leurs débouchés a probablement détourné un certain nombre d'étudiants des voies de l'enseignement au profit de filières et métiers (et de salaires) jugés plus attractifs. Pourtant, la quasi-totalité des pays européens

⁴⁶ MENESR-Depp, *Note d'information*, n°26, 2009

⁴⁷ Rapport de l'IGAENR IGEN *Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines*, juillet 2013.

sélectionne désormais au niveau du master (à bac+4 ou 5), mais connaissent des difficultés de recrutement ou des pénuries de candidats variables. La relation entre élévation du niveau de formation et baisse d'attractivité ne peut donc être établie avec certitude.

Au-delà de la mastérisation, l'enjeu déterminant porte sur le concours et les modalités de recrutement afin notamment d'évaluer les effets d'attractivité ou de découragement sur les candidats potentiels. Le constat d'une diversification des voies de recrutement et des origines des candidats (la part des étudiants a diminué ces dernières années) montre que des viviers se développent dans les « marges » des filières universitaires et des formations à l'Espé. Il convient également de prendre en compte la persévérance des candidats qui maintiennent le projet de devenir enseignant et passent le concours à plusieurs reprises. Dans le premier degré, 30 % des candidats se présentaient une seconde fois en 2015, et 5 % pour une troisième tentative consécutive⁴⁸. Autrement dit, le seul prisme des étudiants en Espé se préparant au concours une année ne reflète pas la diversité des parcours d'accès au métier et la reconnaissance de publics plus âgés et dotés d'une expérience, dans l'éducation ou ailleurs, pourrait constituer un levier possible pour renforcer l'attractivité.

La plupart des recherches concluent à la plus-value d'efficacité des enseignants dès lors que s'élève le niveau de formation initiale (maîtrise des savoirs disciplinaires mais aussi des connaissances pédagogiques) dans le cadre d'une formation simultanée alternant périodes de cours et de stages. Selon les enseignants enquêtés dans le rapport sur l'attractivité du métier en Europe⁴⁹, l'amélioration de la formation initiale est l'un des trois premiers critères pour renforcer l'attractivité et la qualité du métier (ce dont témoigne le cas de la Finlande). Si la formation des enseignants s'allonge dans tous les pays, elle reste néanmoins hétérogène dans ses contenus et modalités (y compris au sein d'un même pays si l'on compare les Espé en France) et elle fait l'objet de critiques récurrentes pointant le décalage avec l'exercice du métier que les professeurs débutants découvrent en situation. L'enquête internationale TALIS 2013 réalisée auprès des professeurs de collège⁵⁰ montre que les enseignants français sont ceux qui s'estiment les moins bien formés, puisque 6 sur 10 se déclarent suffisamment formés sur le plan pédagogique contre 9 sur 10 dans la moyenne des autres pays participants. Il s'exprime en conséquence une forte demande de formation (double de celle des autres pays), mais les formations suivies sont moins nombreuses et jugées peu adaptées.

Si la formation initiale a retrouvé en partie une place dans le cursus des étudiants - enseignants avec la création des Espé⁵¹, la formation continue est aujourd'hui très réduite (cf. rapport du Cnesco sur les inégalités à l'école d'origines sociale et migratoire, 2016). Par exemple, en 2006, l'IGEN soulignait que peu d'actions de formation continue étaient proposées aux enseignants du primaire en mathématiques, qui étaient pourtant 80 % à ne pas avoir suivi un cursus mathématique dans l'enseignement supérieur. En 2013, un nouveau rapport de l'IGEN-IGAENR portant sur une

⁴⁸ MENESR-Depp, *Note d'information* n°15, 2016

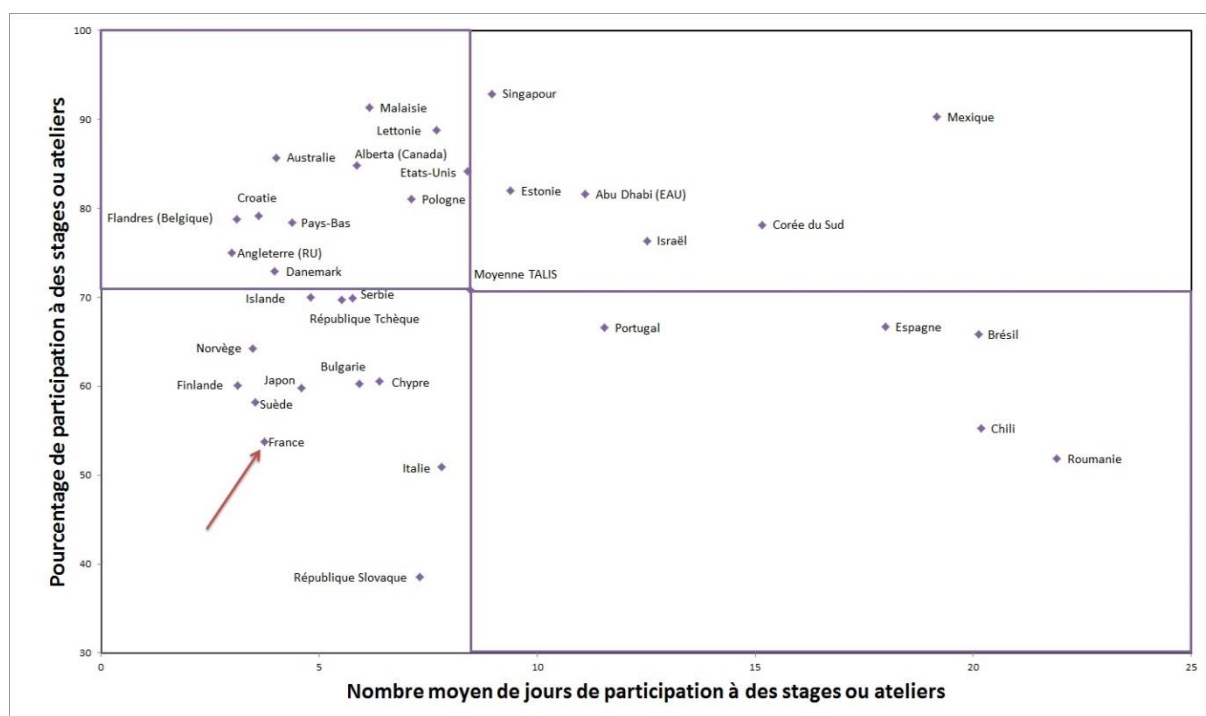
⁴⁹ Rapport de la Commission européenne : *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe* (2013).

⁵⁰ L'enquête internationale TALIS (*Teaching And Learning International Survey*) s'intéresse aux conditions de travail des enseignants de niveau collège. 34 pays (OCDE et Europe) ont participé à l'édition 2013, dont 3002 enseignants dans 202 collèges en France.

⁵¹ Ce qui ne signifie pas automatiquement une meilleure préparation au métier d'enseignant.

actualisation du bilan de la formation continue des enseignants souligne un « effondrement des crédits prévus et consommés [consacrés à la formation] depuis 2006. » Dans le premier degré, l’alternance mise en place dans les Espé a supprimé les stages longs de formation continue de 3 semaines ; dans le second degré, la pression des chefs d’établissement et des parents pour limiter les départs en formation non remplacés a le même effet. L’enquête TALIS 2013 confirme cette faiblesse de la formation continue pour les enseignants de collège (Figure 20). Seuls 54 % d’entre eux déclaraient alors avoir suivi une activité de formation sous forme de stage ou d’atelier lors des 12 derniers mois contre 71 % en moyenne pour les enseignants interrogés dans l’ensemble des pays de l’enquête, et ceci pour une durée d’à peine 4 jours (contre 8 jours en moyenne dans l’enquête).

Figure 20 : Fréquence et durée de la participation des enseignants à des activités de formation continue sous forme de stages ou d'ateliers



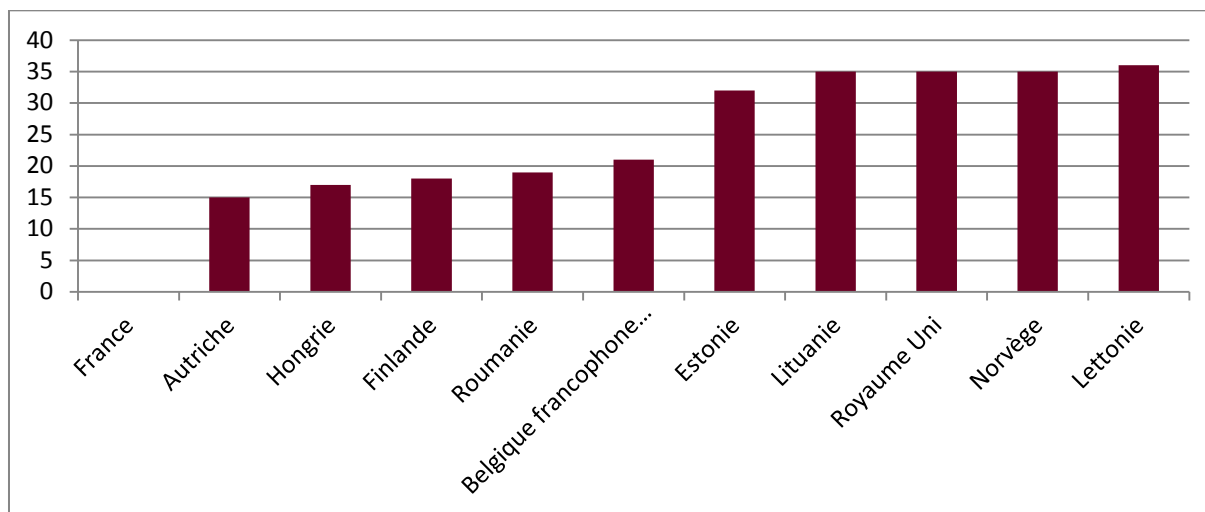
Source : enquête internationale TALIS, MENESR-Depp

Lecture : La France apparaît dans le quart inférieur gauche de la figure ci-dessus, parmi les pays pour lesquels à la fois la proportion d’enseignants ayant participé à une activité de formation continue sous forme de stages ou d’ateliers lors des 12 derniers mois et la durée de cette dernière sont les moins élevées.

De façon globale, la Cour des comptes (2015) estime que les enseignants français bénéficient en moyenne de deux jours et demi de formation continue par an (préparation aux concours internes de la fonction publique inclus), ce qui représente moins de formation que les autres fonctionnaires français de catégorie A. Elle confirme que les enseignants français ont moins de formation continue que les enseignants des autres pays membres de l’OCDE⁵² (environ 3 fois moins), qui sont nombreux à prévoir un quota minimum de formation obligatoire.

⁵² L’enquête TALIS 2013 menée seulement auprès des enseignants de collège révèle aussi que la proportion d’enseignants bénéficiant d’un stage de formation est moins élevée que dans les autres pays.

Figure 21 : Temps annuel obligatoire minimum (en heures) de formation continue dans les pays européens, CITE⁵³ 1 et 2, 2006-2007.



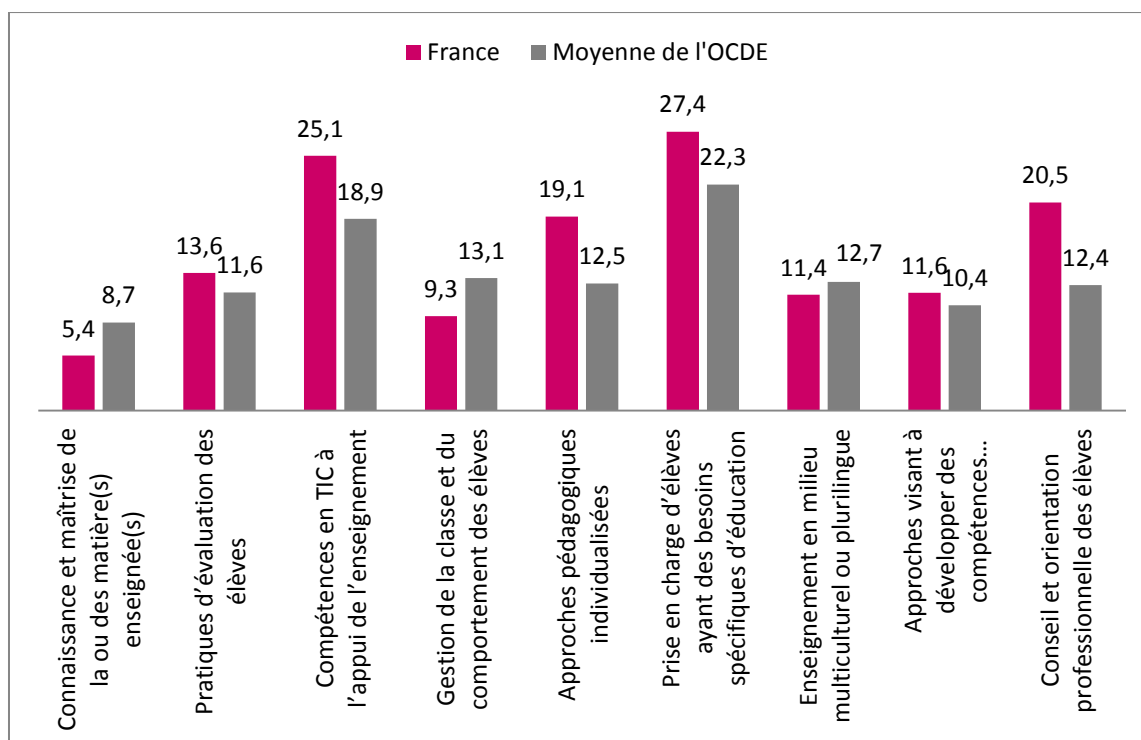
Source: Eurydice, 2008, Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe

Par ailleurs, il apparaît que les enseignants ne sont pas traités de la même manière que les autres fonctionnaires en ce qui concerne la formation continue. Par exemple, il n'existe pas d'entretien annuel de formation des enseignants alors que la loi le prévoit pour tous les fonctionnaires depuis 2007. De manière générale, la formation continue est peu prise en compte dans le parcours de carrière des enseignants. La Cour des comptes relève encore que « le ministère dispose des moyens suffisants [en termes de budget alloué à la formation continue] mais mal mis en valeur et peu pilotés ».

De plus, l'enquête TALIS 2013 rapporte un manque d'adéquation entre la demande des enseignants et l'offre de formation continue : parmi les enseignants (de collège), 43 % indiquent qu'ils ne prennent plus part à la formation continue parce qu'il n'y a pas d'offre intéressante, et 50 % indiquent qu'ils n'ont pas d'incitation à bénéficier de la formation continue. Ces chiffres sont légèrement supérieurs des moyennes de l'OCDE, respectivement de 39 % et 48 %. Un rapport de l'IGEN-IGAENR (2010) soulignait déjà cette inadéquation. Par exemple, les besoins en formation déclarés par les enseignants sont particulièrement importants en matière de différenciation pédagogique (Figure 22) : approches pédagogiques individualisées, prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, compétences numériques à l'appui de l'apprentissage.

⁵³ CITE : classement international type de l'éducation. Les niveaux CITE 1 et 2 correspondent en France à l'école élémentaire et au collège.

Figure 22 : Part des enseignants de collège déclarant avoir d'importants besoins de formation continue dans les domaines suivants en 2013 (en %)



Source : TALIS 2013, OCDE

Entrée dans le métier/Tutorat

L'entrée dans le métier, c'est-à-dire les premières années d'exercice du métier, constitue pour les enseignants une étape cruciale qui peut se révéler difficile, aussi bien sur le plan professionnel que sur le plan personnel. Aujourd'hui, cette période est essentiellement prise en charge durant l'année de master 2.

Mais un accompagnement des enseignants lors de leur première année de titularisation, permettant une intégration plus guidée et progressive dans leur nouvelle carrière d'enseignant, n'est pas institutionnalisé en France, comme il peut l'être dans d'autres pays. Or, le fait de se retrouver seul(e) avec des élèves, toute l'année scolaire, avec un temps de service complet représente en soi un défi professionnel (s'organiser, être seul responsable de la gestion de la classe, assurer la préparation des cours à un ou des niveaux différent(s) de celui (de ceux) de l'année précédente,...). Une première affectation est une épreuve professionnelle pour les enseignants débutants, ou en tout cas est vécue comme telle, dans un nouvel environnement, avec de nouveaux « interlocuteurs » (élèves, parents, collègues, chef d'établissement ou IEN). Ce cap à franchir est d'autant plus difficile quand les conditions d'exercice du métier sont défavorables, et que les néotitulaires⁵⁴ ne sont pas ou ne

⁵⁴ Enseignant titulaire pour la 1^{re} année. On parle aussi de T1 ou de NT1.

sentent pas préparés. En plus de ces conditions nouvelles d'exercice du métier, peuvent s'ajouter de nouvelles conditions de vie, avec un éloignement géographique de sa famille et de ses amis, et des difficultés quotidiennes de logement et de transport. L'accueil des nouveaux enseignants constitue donc une problématique très importante, jugée prioritaire par l'ensemble des acteurs et des services académique, mais comme le souligne le rapport de l'IGAENR (2015), avec des réponses très différenciées.

Au niveau local, des chefs d'établissement prennent l'initiative d'accorder une attention toute particulière à l'accueil des néotitulaires et de mettre en place un dispositif local qui leur est destiné : réception individualisée dans l'établissement, informations administratives et aide à la gestion du début de carrière, pistes pour trouver un logement, mise en relation avec un « enseignant ressource » de l'établissement, etc.

L'exemple de la formation des néotitulaires dans l'académie de Créteil⁵⁵ entre 2001 et 2010

Un dispositif d'accompagnement d'entrée dans le métier (DIADEM) a été mis en place en 2001 par l'académie de Créteil à l'attention des enseignants et des CPE sortant d'IUFM. Dans un premier temps, le dispositif a concerné 105 établissements pour lesquels la participation des néotitulaires était obligatoire, avec un aménagement de service de deux heures hebdomadaires dédiées explicitement à la formation. À la rentrée 2003, il s'est ouvert à 191 établissements supplémentaires, pour lesquels la participation des enseignants reposait sur une démarche volontaire. Ainsi, en 2004, 1 500 des 2 700 néotitulaires reçus dans l'académie se sont vus proposés l'accès à ce dispositif. Les néotitulaires avaient la possibilité de choisir parmi trois modules : une formation disciplinaire, une formation complémentaire (disciplinaire ou transversale) et des ateliers d'analyses de pratiques et d'échanges professionnels.

En complément de ces heures de formation, les néotitulaires concernés par le dispositif bénéficient de plusieurs demi-journées banalisées dans leur établissement qui leur permettent de s'informer et d'exprimer auprès d'un coordonnateur de site leurs besoins ou les difficultés qu'ils rencontrent en classe. Enfin, à ces demi-journées d'aide qui se déroulaient dans les établissements, venaient s'ajouter des réunions d'information organisées par les corps d'inspection. Dernier point, les néotitulaires de l'académie de Créteil avaient l'assurance de ne pas être inspectés au cours de leur première année d'exercice. Ils recevaient seulement des « visites-conseils » des inspecteurs, avec possibilité pour eux de transformer ces observations en évaluations administratives si le résultat était positif.

De 2010 à 2012, la suppression de la formation initiale des enseignants a conduit les académies à investir prioritairement dans l'accueil et l'accompagnement pédagogique des stagiaires nommés à temps complet. La réservation « supports-stagiaires » a nécessité bien souvent de bloquer des postes vacants de titulaires et a donc réduit la fluidité des mutations. Les préparations des rentrées 2013

⁵⁵ Un dispositif d'accompagnement pour les néotitulaires avait également été mis en place dans l'académie de Versailles.

(les épreuves de la session exceptionnelle 2013 ont fait que, de septembre 2013 à juin 2014, les admissibles 2013 se sont vus proposer un contrat leur permettant d'effectuer des stages en responsabilité) et 2014 (deux cohortes) ont entraîné une mobilisation particulière des services académiques. La préparation de la rentrée 2015 a été la première à se faire selon les nouvelles modalités. Progressivement, l'attention portée aux nouveaux enseignants s'est déplacée des néotitulaires aux stagiaires du fait des nouvelles modalités de formation (rapport de l'IGAENR, 2015). De ce fait, des « berceaux » (lieux potentiels d'exercice avec horaires d'enseignement correspondants) ont dû être réservés dans un souci de limiter les déplacements des stagiaires.

Globalement dans le 1^{er} degré, un stagiaire est suivi par un tuteur de proximité (maître formateur ou conseiller pédagogique) et un inspecteur de l'Éducation nationale (IEN). S'il devient titulaire dans le même département, la continuité et l'accompagnement sont prévus, sans être formalisés, les néotitulaires les plus fragilisés étant identifiés. En revanche, pour les néotitulaires du second degré, affectés majoritairement dans une académie différente de celles où ils ont été formés, leur nouvelle académie n'a connaissance ni du cursus de formation qu'ils ont suivi comme stagiaires ni des éléments d'évaluation, ce qui rend plus difficile un continuum d'accompagnement. Si l'on veut réellement accompagner efficacement l'entrée dans le métier des jeunes enseignants, on ne peut considérer qu'elle se limite à leur année de stagiaire, même avec des conditions de formation initiale nettement plus favorables comme celles d'aujourd'hui. Mais cette question de l'accompagnement des enseignants débutants, notamment ceux du second degré, va de pair, au moins partiellement, avec celle du mode d'affectation du premier poste de titulaire, qui, elle, reste problématique.

Depuis la fin des dispositifs mis en place dans diverses académies françaises (voir encadré ci-dessus), outre des actions de formations continues institutionnelles ou des initiatives locales menées par exemple par certains chefs d'établissement, une plateforme de ressources est aujourd'hui mise à disposition des nouveaux enseignants par le centre Alain Savary.

France : l'Ifé/ENS de Lyon

Sur le site internet <http://neo.ens-lyon.fr/neo>, le centre Alain Savary (Ifé/ENS de Lyon) propose le programme Néopass@ction. Il s'agit d'une plateforme de ressources pour les nouveaux enseignants. Cette plateforme propose des ressources basées sur des travaux de recherche fondés sur l'observation du travail des enseignants.

Ainsi sont proposés des cas d'école, des articles, des vidéos, des exemples de situations et de réactions commentées et analysées.

Quatre grands thèmes sont proposés : l'entrée en classe et la mise au travail, l'aide aux élèves au travail et à l'apprentissage, l'apprentissage de la langue à l'école, et les réactions face aux incidents (Néopass@ction, 2016).

Mais de façon générale, les enseignants français sont les moins accompagnés au cours de leur carrière et ils éprouvent un fort sentiment de solitude dans l'exercice de leur métier⁵⁶

Des programmes d'accompagnement à l'entrée dans le métier (*induction programmes*) pour les enseignants qui commencent leur carrière sont relativement répandus en Europe (voir Tableau 51).

Tableau 51 : La mise en place des programmes d'accompagnement à l'entrée dans le métier dans les pays européens

Pays européens ayant mis en place un programme d'accompagnement à l'entrée dans le métier	Pays européens n'ayant pas mis en place un programme d'accompagnement à l'entrée dans le métier
Allemagne	Belgique
Angleterre	Bulgarie
Autriche	Danemark
Chypre	Espagne
Écosse	Finlande
Estonie	France
Irlande	Grèce
Norvège	Hongrie
Pays-Bas	Islande
Pologne	Italie
Roumanie	Lettonie
Slovénie	Lituanie
Turquie	Luxembourg
	Malte
	Portugal
	République tchèque
	Slovaquie
	Suède

Source : Commission européenne, 2013

⁵⁶ MENESR- Depp, *Note d'information*, n°23, 2014.

Le rapport de la Commission européenne (2010) portant sur l'entrée dans le métier ainsi que celui de l'OCDE consacré à l'enquête TALIS 2013 offrent des exemples de dispositifs d'accompagnement des enseignants débutants développés à l'étranger.

Chypre

Le programme chypriote d'accompagnement à l'entrée dans le métier a débuté en 2008 et s'applique à tous les niveaux d'enseignement.

Le premier objectif est d'aider les nouveaux professeurs à enseigner en leur apportant un support personnel, émotionnel et social, une aide professionnelle et pratique selon leurs besoins, et en développant leur réflexion critique face à leurs pratiques enseignantes. Le second objectif est de développer les relations personnelles entre le mentor et le nouveau professeur.

Le programme se déroule en trois phases : dans un premier temps, un séminaire de sensibilisation au rôle de mentor et de nouveau professeur ; ensuite, l'intégration au sein de l'établissement ; enfin, l'évaluation du programme par les participants (Commission européenne, 2010).

Écosse

Le programme **d'accompagnement à l'entrée dans le métier** des professeurs (TIS) écossais a été créé en 2002. Il dure un an et est obligatoire pour la titularisation, et ce, pour tous les nouveaux enseignants.

Le programme garantit une année d'intégration pour tous les nouveaux professeurs diplômés, limite les heures dans la classe des nouveaux professeurs à 70 % du temps plein, réserve les 30 % restants au développement professionnel du nouveau professeur (notamment pour développer ses approches de l'école « pour tous », participer à des séminaires...), permet à un professeur expérimenté de bénéficier de 3h30 par semaine dans son emploi du temps réservé aux besoins des nouveaux professeurs (soutien, aide au développement professionnel), intègre les autorités locales dans la gestion du TIS, soumet à évaluation le nouveau professeur deux fois dans l'année via des évaluations nationales, et vérifie que tous les nouveaux professeurs ont bénéficié d'une expérience qualitativement et quantitativement suffisante (Commission européenne, 2010).

Estonie

Le programme estonien d'accompagnement à l'entrée dans le métier a débuté en 2004 et s'applique à tous les niveaux d'enseignement.

Les objectifs du programme sont de permettre l'adaptation du nouveau professeur au système d'organisation de l'établissement, de développer les compétences de bases pour les enseignants, et de proposer un support pour la résolution de problèmes. Ce programme est composé d'un support émotionnel, personnel et social, ainsi que d'une aide professionnelle (Commission européenne, 2010).

Finlande

La Finlande ne dispose pas de système national d'accompagnement à l'entrée dans le métier d'enseignant. Cependant, les prestataires de formation et les établissements reconnaissent de plus en plus la nécessité d'un tel système et les mettent donc très souvent en place au niveau local, avec les différences notables de choix que cela peut impliquer selon les prestataires. Un modèle particulier de tutorat en groupe a cependant été mis en place : il s'agit du Réseau finlandais d'initiation des enseignants (*Osaava Verme*), qui fait partie du programme national de sept ans *Osaava* (2010-2016). Financé par le ministère de l'Éducation et de la culture, son objectif est d'inciter les prestataires de formation et les établissements à prendre plus de responsabilités et à adopter une approche proactive de leurs propres activités de formation du personnel, sur la base d'activités de réseau et d'une coopération mutuelle. (OCDE, rapport TALIS 2013).

Irlande

L'Irlande ne dispose pas d'un programme d'accompagnement à l'entrée dans le métier, mais développe un projet, le *National Pilot Project on Teacher Induction* (NPPTI) depuis 2002. Celui-ci bénéficie de la participation des trois unions syndicales professorales du pays. Il n'est pas national et n'est pas obligatoire.

Les objectifs du projet sont de développer des modèles pour l'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants dans le secondaire, d'identifier les problèmes professionnels, d'embauche et sociaux qui peuvent se poser aux nouveaux professeurs, d'examiner et de formuler des recommandations sur les pratiques et les politiques des établissements en matière d'intégration des nouveaux enseignants, d'explorer le rôle de la formation initiale en matière d'accompagnement à l'entrée dans le métier, et de formuler des recommandations sur le développement d'un programme national d'accompagnement à l'entrée dans le métier pour le secondaire (Commission européenne, 2010).

Italie

Depuis 1982, l'Italie a développé des programmes officiels d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants. Les bénéficiaires sont les nouveaux enseignants titularisés. Ils bénéficient de ce suivi durant leur première année d'exercice.

Ce programme est obligatoire ; il est défini par le ministère de l'Éducation, en concertation avec le centre national de documentation, de l'innovation et de la recherche en éducation (INDIRE), les représentants du ministère en région, et les établissements (qui ont pour rôle d'organiser et d'implémenter les programmes d'initiation pour les nouveaux enseignants).

Les programmes d'initiation italiens mêlent plusieurs approches. Un professeur plus expérimenté a pour mission de suivre un nouveau professeur, de le guider, et, en fin d'année, de l'évaluer. Sans ce programme d'initiation et la validation du mentor, le nouveau professeur ne peut pas bénéficier du statut de « permanent » (OCDE, rapport TALIS 2013).

Norvège

La Norvège a créé en 2003 le programme « mentorat des professeurs nouvellement titularisés ». Il s'agit d'un programme-cadre permettant aux autorités locales de valoriser et d'encourager les programmes locaux d'intégration. Ce programme inclut aussi un réseau de professeurs et d'éducateurs, qui encourage la recherche et le développement dans le domaine de l'accompagnement à l'entrée dans le métier. En 2007 - 2008, 20 % des nouveaux professeurs avaient bénéficié d'un programme d'accompagnement à l'entrée dans le métier. En 2010 - 2011, le gouvernement a développé un guide et offert un support supplémentaire aux programmes locaux.

En pratique, les programmes varient d'une localité à l'autre, mais débutent généralement lors de la formation initiale. Ensuite, les séances de mentorat sont de l'ordre de 10 à 20 par an, et peuvent se dérouler de façon individuelle ou en groupes (Commission européenne, 2010).

Pays-Bas

Les enseignants néerlandais sont nombreux à quitter le système éducatif après une année d'enseignement. Les politiques d'accompagnement à l'entrée dans le métier sont majoritairement menées au sein des établissements, l'État a donc peu de marge de manœuvre pour engager une politique nationale.

Les politiques souvent engagées dans les établissements portent sur :

- l'accompagnement à l'entrée dans le métier durant la formation initiale : les étudiants bénéficient d'une demi-année de stage au sein d'un établissement pour se familiariser avec le contexte d'enseignement ;
- le mentorat : un nouveau professeur bénéficie souvent du suivi officiel d'un professeur enseignant exerçant depuis longtemps au sein de l'établissement (Commission européenne, 2010).

Singapour

À Singapour, les programmes d'accompagnement ont une double forme. Au niveau national, les néotitulaires bénéficient d'une formation spécifique les familiarisant avec les valeurs, les principes, les convictions et les attitudes de la profession. Cette formation les sensibilise aussi quant au rôle très particulier qu'ils occupent dans le développement global de l'enfant.

Au niveau local (au sein de l'établissement), ils bénéficient du soutien des professeurs expérimentés qui les forment sur les aspects pratiques, selon leurs besoins (OCDE, rapport TALIS 2013).

Vers de nouvelles modalités de formation

Dépassant la notion de formation continue, le concept de développement professionnel est très présent dans les pays anglo-saxons mais ne l'est quasiment pas en France. Le développement professionnel des enseignants (Hawley & Valli, 1999 ; Villegas-Reimers, 2003), présente les principales caractéristiques suivantes : il est fondé sur une approche constructiviste, est intimement lié aux réformes scolaires, est perçu comme un processus collaboratif, à long terme dans lequel les enseignants sont considérés comme des praticiens réflexifs. Alors que de nombreuses études s'intéressent à la recherche de variables explicatives des résultats des élèves selon les caractéristiques des enseignants (ancienneté, salaire, formation initiale), les effets d'une formation continue font moins l'objet d'attention. Des études se sont récemment penchées sur la recherche d'éventuelles caractéristiques d'actions visant le développement professionnel des enseignants qui favoriseraient l'amélioration des résultats des élèves. Les recherches (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2008 ; Guskey & Yoon, 2009 ; Hellmig, 2010 ; Whitehouse, 2011 ; Chesné, 2014) convergent vers l'idée qu'une action efficace de développement professionnel nécessite du temps, et qu'elle doit être structurée avec des objectifs bien déterminés et centrée sur des contenus disciplinaires et/ou pédagogiques. Des conditions d'efficacité de ce processus ont été identifiées :

- être intégré dans des objectifs d'amélioration de l'enseignement ;
- reposer sur des résultats d'élèves ;
- être conçu en accord avec des besoins identifiés des enseignants et à partir de la résolution conjointe de problèmes (*collaborative problem-solving*) ;
- être principalement mené au niveau d'un établissement (*school-based*) ;
- permettre aux enseignants de travailler avec leurs collègues, en dehors et au sein des locaux de leur établissement ;
- fournir de solides connaissances « académiques » et didactiques aux enseignants ;
- être en lien avec la recherche en didactique ;
- s'inscrire dans un processus continu, sur une durée longue, qui respecte les principes de la formation pour adultes, et qui est évaluée par son impact sur l'efficacité des enseignants et l'apprentissage des élèves.

Le programme Pestalozzi (Conseil de l'Europe, 2011) reprend à son compte un certain nombre de ces grands principes pour proposer des critères d'efficacité d'une formation d'enseignants. Sans minorer l'importance d'une bonne formation initiale dans le développement de la professionnalité des enseignants; le programme rappelle que la contribution de la formation continue est tout aussi essentielle. Une stratégie de formation en cascade permet notamment de toucher un large public en ne formant au départ qu'un petit nombre de « formateurs-relais », les modules initiaux de formation de ces derniers constituant un élément central du processus. Former les enseignants au changement sur des démarches permettant la collaboration, voire le mentorat par les pairs, aboutit, sur le plan pédagogique, à des résultats bien plus durables que des activités de formation isolées pour lesquelles aucun suivi n'est organisé ou structuré. Les moyens de communication autorisent désormais des espaces de collaboration en ligne pour compléter des formations en présentiel et créer des « communautés de pratiques » qui échangent, co-construisent, dans un objectif de développement professionnel individuel et collectif (des équipes intra et inter-écoles ou établissements scolaires).

2. Le niveau de salaire, un levier parmi d'autres

Le niveau de salaire cristallise un double enjeu portant d'une part, sur la revalorisation et donc la reconnaissance et position sociale des enseignants et, d'autre part, sur l'attractivité du métier. Nombre d'enquêtes et de rapports à l'échelle nationale ou internationale mettent l'accent sur ce critère du salaire des enseignants jugé trop peu attractif au regard du nombre d'années d'études, des conditions d'exercice du métier ou des perspectives de carrière. L'enjeu n'est pas des moindres dans le cas français puisque les salaires sont considérés généralement parmi les plus faibles d'Europe, même si d'autres travaux nuancent ce type de constat. La France aurait ainsi été reléguée au dernier rang dans l'évolution des salaires sur la période entre 2000 et 2009, le salaire réel n'ayant pas augmenté à la différence de la plupart des autres pays d'Europe⁵⁷.

La prise en compte de ce critère nécessite préalablement d'intégrer dans l'analyse l'ensemble des éléments financiers qui composent le salaire final des enseignants (heures supplémentaires, primes...) et de regarder les progressions en cours de carrière selon l'appartenance au premier ou second degré. Le salaire moyen des enseignants masque une forte hétérogénéité (de corps, d'ancienneté, de service...) et peut donc donner lieu à des évaluations contrastées⁵⁸, qui soulèvent implicitement la question du temps de travail, en volume d'heures et en distinguant également les heures enseignées, la présence en établissement et le temps de travail effectif toutes tâches confondues. Or, s'agissant du salaire horaire, la France fait partie des « mauvais élèves » aux côtés de la Pologne, de la Hongrie ou de l'Estonie. Conséquence, les agrégés et les certifiés ont des rémunérations nettes (incluant primes et heures supplémentaires) plus faibles que les cadres de catégorie A non enseignants de la fonction publique d'État. En outre, la rémunération des enseignants est restée orientée à la baisse depuis plusieurs années⁵⁹ (gel du point d'indice, hausse des cotisations sociales, diminution des primes et rémunération annexes,...). Toutefois, en 2013 et 2014, le salaire net moyen a augmenté de 1,7 % (en euros constants) et les récentes mesures de revalorisation salariale devraient amplifier cette progression.

Une autre question se pose : quelle est la place occupée par le salaire parmi l'ensemble des critères de choix ou de non-choix du métier d'enseignant ? Les résultats de l'enquête auprès des étudiants insistent, sous des angles différents, sur l'insuffisance du niveau de salaire et ils soulignent le caractère prioritaire de ce critère pour renforcer l'attractivité des métiers de l'enseignement, qu'ils s'y destinent ou pas. D'ailleurs, un salaire plus élevé est également le premier critère d'amélioration de l'attractivité qui se dégage de l'étude comparative en Europe. De ce point de vue, on peut faire l'hypothèse que l'exigence nouvelle du master nourrit des espérances de salaire à la hausse, alignées sur celles de professions de catégorie supérieure. De plus, la diversification de l'offre de masters professionnels alimente cette logique comparative qui dans bien des cas peut sembler défavorable, sur le double plan du salaire et du déroulement de carrière, aux métiers de l'éducation et de l'enseignement.

Cependant, l'estimation du salaire repose aussi sur les espérances que les enseignants pourraient nourrir s'ils étaient salariés dans d'autres secteurs d'activité, même si l'écart estimé peut être

⁵⁷ OCDE (2011), *Building a high-quality teaching profession - Lessons from around the world*, Paris.

⁵⁸ MENESR- Depp, *Note d'information*, n° 24, 2016.

⁵⁹ MENESR-Depp, *Note d'information*, n°31, 2015.

apprécié relativement à d'autres critères de condition de travail et de statut. Le Cnesco s'est livré à un exercice de simulation qui permet de comparer plus finement les salaires des enseignants et des non-enseignants en France (cf. pages 125-132).

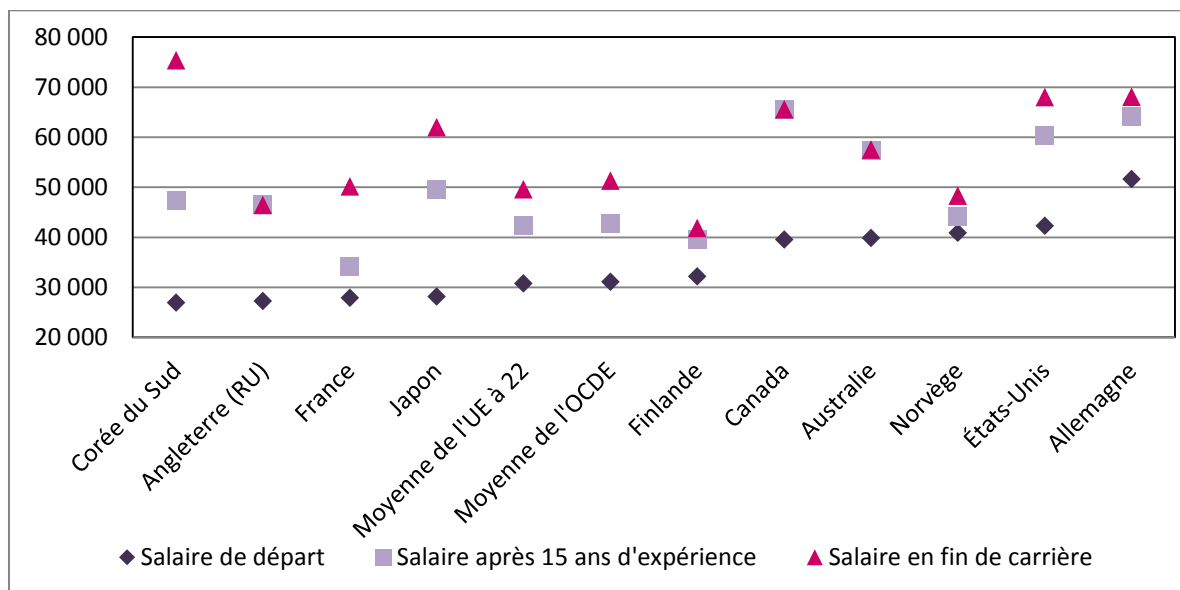
Enfin, si ce levier du salaire ne peut être négligé, il ne suffira pas nécessairement à améliorer l'attractivité des métiers de l'enseignement. En effet, sur la décennie écoulée, le salaire réel a un peu baissé mais les candidatures aux concours ont diminué sensiblement dans telle ou telle discipline, ou académie ; tout en se maintenant au même niveau dans d'autres. Se pose, en outre, la question de l'ampleur de la revalorisation salariale nécessaire pour attirer des candidats hésitants ou réticents qui sont en mesure d'opter pour d'autres voies jugées plus prometteuses. En France, les récentes mesures décidées par le gouvernement qui engagent un plan de revalorisation salariale des enseignants sur plusieurs années entendent répondre à cette attente, d'autant que l'effort porte plus particulièrement sur les débuts de carrière (et dans les contextes les plus difficiles), période plus sensiblement pénalisée en France comparativement à d'autres pays de l'OCDE. Ces mesures sont présentées à la fin de cette section. L'ambition affichée est précisément de se hisser au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE, mais leur efficacité sur l'attractivité reste incertaine.

Une rémunération des enseignants en France dans la moyenne de l'OCDE

Les comparaisons internationales montrent que les écarts de salaire sont non seulement relativement importants d'un pays à l'autre mais que les progressions sont variables. Dans certains pays, les salaires sont élevés en début de carrière, mais deviennent plus faibles comparativement aux autres pays au fil de la carrière des enseignants. Certains pays connaissent le phénomène inverse. Par exemple, la Corée du Sud est le pays proposant le plus faible salaire en début de carrière aux enseignants, mais aussi le salaire le plus important en fin de carrière. En Norvège au contraire, les enseignants connaissent une très faible évolution de leur niveau de salaire au cours de leur carrière, mais sont mieux rémunérés que leurs homologues au commencement de leur activité. La France se situe certes à un niveau très moyen en Europe (18^e rang), avec un niveau de salaire des professeurs débutants plutôt faible, mais cette position de départ est compensée par une meilleure progression, à comparer sur ce plan avec la Finlande, la Belgique ou l'Autriche. Cependant, des pays font « mieux », offrant un salaire de début élevé et une progression soutenue comme au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Irlande ou au Portugal. D'autres encore, à l'exemple de l'Allemagne, ont un niveau de départ élevé mais une progression modérée.

En France, les professeurs du primaire (Figure 23) sont actuellement moins bien rémunérés en début de carrière que leurs homologues européens ou de l'OCDE. Cette différence s'accroît après 15 ans d'expérience, mais s'efface en fin de carrière pour dépasser le salaire des enseignants finlandais et atteindre la moyenne de l'OCDE.

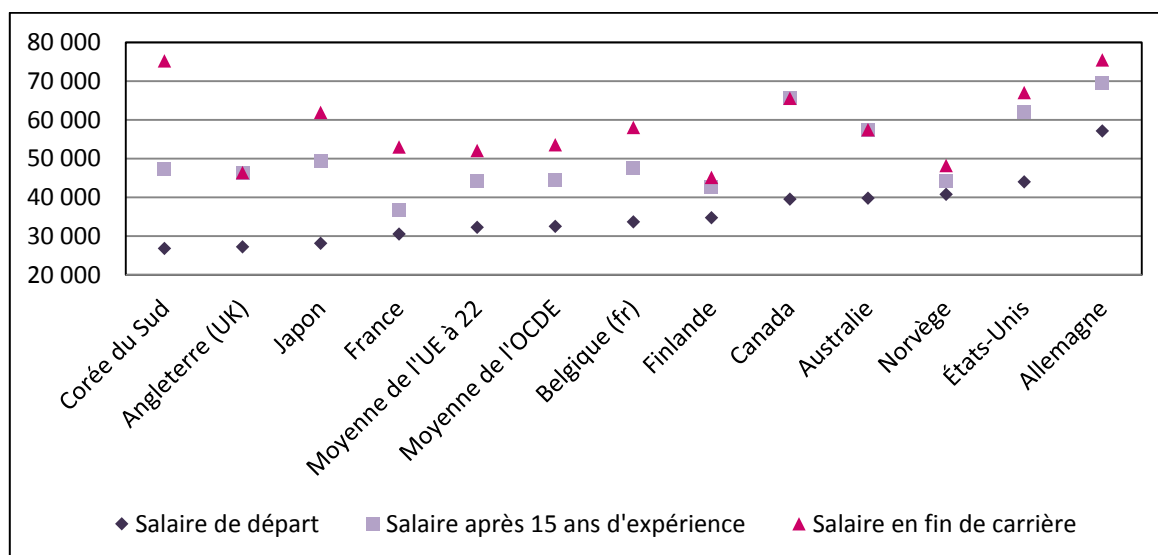
Figure 23 : Salaires bruts annuels en 2014 (en \$ PPA) des enseignants du primaire en début de carrière, après 15 ans d'expérience et en fin de carrière



Source : OCDE, Regards sur l'éducation, 2016

La comparaison des salaires des professeurs de collège en France avec ceux de leurs homologues européens ou de l'OCDE (Figure 24) est analogue à celle des professeurs du primaire : un salaire relativement faible en début de carrière, toujours inférieur à celui des autres pays après 15 ans d'expérience, mais qui rattrape la moyenne européenne et celle de l'OCDE en fin de carrière.

Figure 24 : Salaires bruts annuels en 2014 (en \$ PPA) des enseignants du second degré inférieur⁶⁰ en début de carrière, après 15 ans d'expérience et en fin de carrière

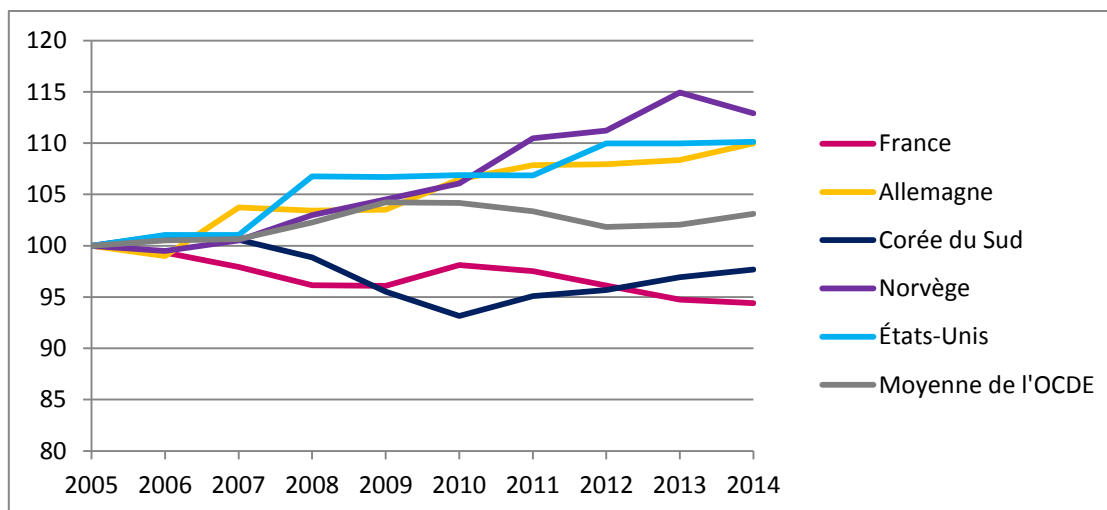


Source : OCDE, Regards sur l'éducation, 2016

⁶⁰ Le collège pour la France

Entre 2005 et 2014, nombre de pays ont vu le salaire des enseignants augmenter en euros constants (c'est-à-dire lorsqu'on prend en compte le taux d'inflation dans le calcul de l'évolution du salaire). Ainsi, en Norvège, les salaires ont augmenté de 13 % entre 2005 et 2014 ; aux États-Unis, ils ont augmenté de 10%. En moyenne, les salaires des enseignants ont augmenté de 3 %. En France, les salaires des enseignants ont au contraire diminué de 6 % (Figure 25).

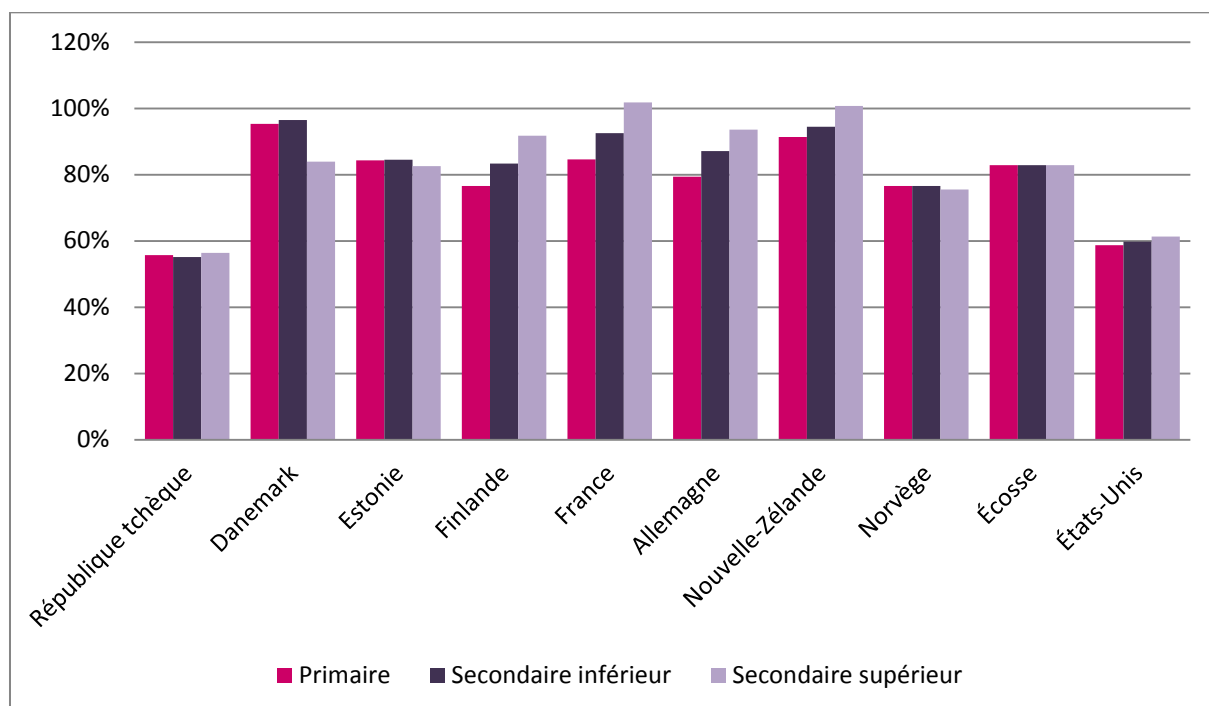
Figure 25 : Évolutions des salaires des enseignants entre 2005 et 2014, base 100 en 2005, déflatés selon les taux d'inflation des pays



Source : OCDE, Regards sur l'éducation, 2016

Enfin, si en France, les salaires proposés aux enseignants sont plus faibles que ceux qu'ils pourraient espérer en occupant un autre emploi à niveau de diplôme égal, ce phénomène est identique dans la plupart des pays de l'OCDE (Figure 24). Ainsi, aux États-Unis, les enseignants bénéficiaient d'un salaire inférieur de 40 % à celui proposé, à niveau de diplôme égal, dans le cadre d'un autre emploi.

Figure 26 : Salaires des enseignants (de 25 à 64 ans) en 2014 relativement au salaire moyen (moyenne pondérée) pour un emploi à temps plein et à niveau d'études similaire



Source : OCDE, Regards sur l'éducation, 2016

Comparaison nationale des salaires des enseignants avec les autres salariés

Compte tenu du poids du salaire parmi les facteurs d'attractivité relevés dans l'enquête, il semble utile de situer plus précisément ce critère en le comparant à d'autres professions et d'autres pays. Une première partie de cette analyse a été réalisée à partir des données des enquêtes Emploi de l'Insee qui compare les salaires des enseignants avec ceux qu'ils pourraient espérer sur le marché du travail⁶¹ : d'une part, les enseignants du primaire et du secondaire de 23 ans à 60 ans, et d'autre part les autres actifs salariés, dans la même tranche d'âge et ayant au moins un diplôme bac plus 2. Pour neutraliser les écarts liés au travail à temps partiel, n'ont été retenus que les salariés à temps plein (85 % parmi les enseignants et 81 % parmi les autres salariés), ce qui représente, au final, un échantillon de 9 317 enseignants et 64 350 non-enseignants, observés dans les 11 enquêtes successives mobilisées.

Les salaires mensuels nets des différentes populations sont présentés dans le tableau 52. Il s'agit de salaires réels en euros 2015 (corrigés par les prix à la consommation). On observe que le salaire moyen des enseignants est environ 15 % plus faible que le salaire des autres actifs diplômés du supérieur. Mais cette différence est réduite pour les femmes, dont les salaires sur le marché du travail sont nettement plus faibles que ceux des hommes. L'écart est également plus faible pour les enseignants du secondaire, dont les salaires sont sensiblement plus élevés que ceux des enseignants du primaire. Il faut noter que les salaires mensuels des enseignants mesurés dans l'enquête Emploi sont inférieurs d'environ 200 euros à ceux qui sont observés dans le système d'information sur les agents du service public⁶². Cependant, si on exclut des données administratives les primes et les rémunérations *hors heures supplémentaires*, on retrouve presque exactement les montants observés dans l'enquête Emploi, pour les enseignants du premier comme du second degré. Il est donc possible que ces éléments soient mal renseignés dans l'enquête Emploi.

Tableau 52 : Salaires mensuels nets moyens des enseignants et des non enseignants

	Non-enseignants	Tous enseignants	Enseignants primaire	Enseignants secondaire
Tous	2 624 €	2 248 €	2 028 €	2 408 €
Hommes	2 963 €	2 392 €	2 112 €	2 489 €
Femmes	2 235 €	2 178 €	2 007 €	2 349 €

Source : enquêtes Emploi 2003-2014, salaires réels en Euros 2015. Champ : actifs à temps plein, de 23 à 60 ans, au moins Bac plus 2.

⁶¹ Les simulations de salaires qui suivent ont été effectuées par Marc Gurgand et Camille Terrier.

⁶² Marion Defresne, « La rémunération des enseignants du MEN », MENESR-Depp, *Note d'information*, n°31, octobre 2015.

Naturellement, ces différences de salaire sont en partie déterminées par des différences de structure de population. Ainsi, si les femmes représentent 67 % des enseignants, elles sont 41 % des autres salariés. La structure par diplôme est également très différente, comme l'illustre le tableau 52. Cette distribution diffère aux deux extrêmes : les enseignants sont moins souvent diplômés de bac plus 2 seulement, mais ils ont aussi moins souvent un master (ou son équivalent comme un DEA ou un DESS) ou un doctorat. Surtout, ils sont beaucoup moins nombreux à être issus d'une grande école, et ce trait va jouer un rôle important.

Tableau 53 : Distribution du plus haut diplôme parmi les salariés issus de l'enseignement supérieur

Diplôme	Non-enseignants	Tous enseignants	Enseignants primaire	Enseignants secondaire
Grande école	15 %	3 %	2 %	4 %
Master à doctorat	17 %	11 %	6 %	14 %
Maîtrise/M1	9 %	26 %	15 %	36 %
Licence	10 %	41 %	48 %	36 %
Bac plus 2	49 %	19 %	29 %	11 %

Source : enquêtes Emploi 2003-2014. Champ : actifs à temps plein, de 23 à 60 ans, au moins bac plus 2.

Pour neutraliser ces effets de structure, on a estimé des équations de salaire qui permettent de prédire les salaires de chaque groupe en fonction de leur âge, sexe et type de diplôme, séparément pour les enseignants et les non-enseignants. Ces équations permettent d'assigner à chaque enseignant de l'échantillon le salaire qu'il pourrait *espérer*, étant donné ses caractéristiques (âge, sexe et type de diplôme), s'il était non-enseignant. Inversement, on peut simuler, pour chaque non-enseignant, un salaire d'enseignant. Si on trace la moyenne par âge de ces salaires observés et simulés sur les échantillons des enquêtes Emploi, on obtient les figures 27 à 30⁶³.

⁶³ Les salaires simulés à chaque âge sont calculés à partir des âges observés dans les différentes enquêtes Emploi mobilisées : ils ne correspondent donc pas aux mêmes cohortes de naissance. Une partie de ce que nous analysons comme un effet d'âge peut, en toute rigueur, incorporer des effets de cohorte.

Figure 27 : Moyenne par âge des salaires observés et simulés des enseignants

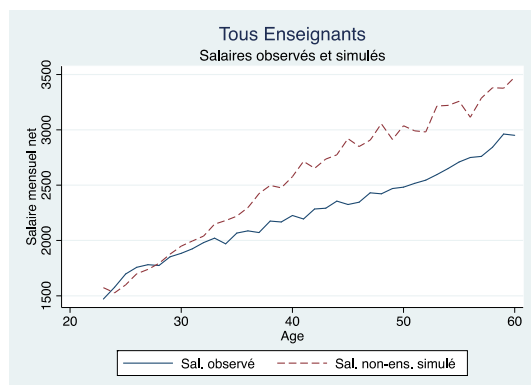


Figure 28 : Moyenne par âge des salaires observés et simulés des non-enseignants

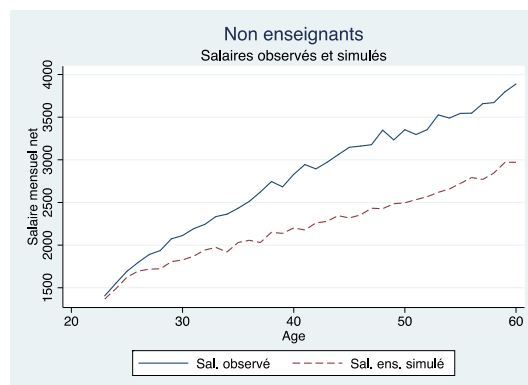


Figure 29 : Moyenne par âge des salaires observés et simulés des enseignants du primaire

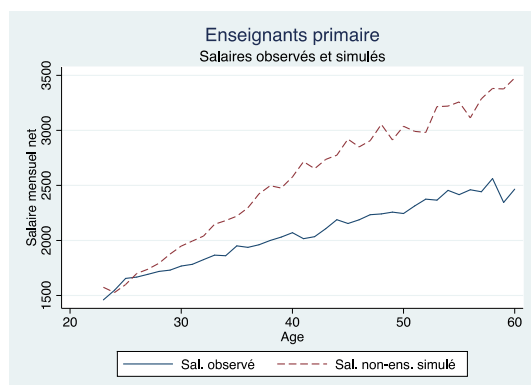
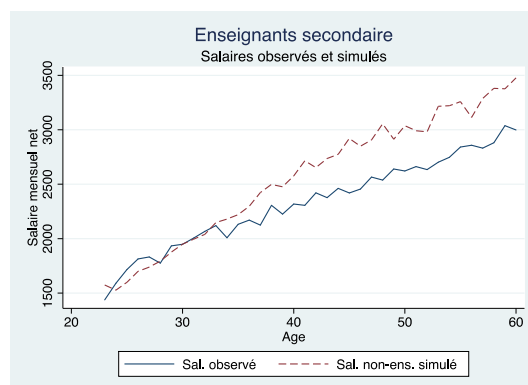


Figure 30 : Moyenne par âge des salaires observés et simulés des enseignants du secondaire



Source : enquêtes Emploi 2003-2014 ; calculs du Cnesco.

On observe tout d'abord que les écarts de salaires entre enseignants et non-enseignants ne sont pas effacés lorsqu'on tient compte des effets de structure : à âge, sexe et diplôme égal, les salaires des non-enseignants restent plus élevés. On observe d'autre part que les progressions salariales étant plus fortes dans les professions non-enseignantes, ces écarts ont tendance à se renforcer au cours du cycle de vie, observation déjà faite par Goux et Maurin (2008) dans leur analyse des salaires des enseignants entre 1982 et 2000. Ensuite, les écarts restent moins forts pour les enseignants du secondaire, notamment en début de carrière ; inversement, ils sont très forts pour les enseignants du primaire, ce qui ne s'explique plus ici par leur niveau de diplôme plus faible ou la part plus importante de femmes, puisque ces effets de structure sont neutralisés.

Tableau 54 : Salaires moyens observés et simulés sur différentes populations

	Salaire observé	Salaire simulé	Ratio
Non-enseignants	2 624 €	2 112 €	1,24
Tous enseignants	2 248 €	2 608 €	0,87
Enseignants primaire	2 028 €	2 377 €	0,86
Enseignants secondaire	2 408 €	2 777 €	0,87

Source : enquêtes Emploi 2003-2014 ; calculs du Cnesco.

Champ : actifs à temps plein, de 23 à 60 ans, au moins bac plus 2. Les salaires simulés des non enseignants sont ceux qu'ils obtiendraient comme enseignants étant donné leurs caractéristiques (âge, sexe et niveau de diplôme). Les salaires simulés des enseignants sont ceux qu'ils obtiendraient sur un emploi non enseignant étant donné leurs caractéristiques.

Le tableau 54 précise ces écarts en présentant les salaires moyens observés et simulés sur les différentes populations, et leurs rapports. Ainsi, si le salaire moyen des non-enseignants est 2 624 euros, étant donné la structure des salaires des enseignants, ils gagneraient en moyenne 2 112 euros comme enseignant, soit une perte salariale d'environ 24 %. Pour les enseignants, l'écart est plus faible, puisque leur salaire représente 87 % de ce qu'ils gagneraient autrement. Cette asymétrie a principalement deux sources : d'une part, la population enseignante est beaucoup plus féminine, aussi ses alternatives sur le marché du travail sont-elles moins bonnes. Cela résulte des discriminations des femmes sur le marché du travail. Ce point est illustré par le tableau 54 : on y estime séparément les différences de salaire entre enseignants et non-enseignants pour les hommes et pour les femmes. On y voit que les écarts de salaire, s'ils sont réels pour les femmes, sont relativement limités : en moyenne les enseignantes gagnent 93 % de ce qu'elles pourraient gagner sur le marché du travail. Ce marché est finalement relativement peu attractif pour elles. Cette différence, et les plus grandes facilités de conciliation de la vie familiale et professionnelle, peuvent expliquer la féminisation du métier. Inversement, les écarts salariaux sont très importants pour les hommes.

Tableau 55 : Salaires moyens observés et simulés par sexe

	Salaire observé	Salaire simulé	Ratio
Femmes			
Non-enseignants	2 235 €	2 009 €	1,11
Tous enseignants	2 192 €	2 354 €	0,93
Enseignants primaire	2 030 €	2 235 €	0,91
Enseignants secondaire	2 357 €	2 475 €	0,95
Hommes			
Non-enseignants	2 960 €	2 206 €	1,34
Tous enseignants	2 419 €	3 121 €	0,78
Enseignants primaire	2 148 €	2 933 €	0,73
Enseignants secondaire	2 512 €	3 185 €	0,79

Source : enquêtes Emploi 2003-2014 ; calculs du Cnesco.

Champ : actifs à temps plein, de 23 à 60 ans, au moins bac plus 2. Les salaires simulés des non enseignants sont ceux qu'ils obtiendraient comme enseignants étant donné leurs caractéristiques (âge, sexe et niveau de diplôme). Les salaires simulés des enseignants sont ceux qu'ils obtiendraient sur un emploi non enseignant étant donné leurs caractéristiques.

D'autre part, l'asymétrie du tableau 56 tient au fait que la proportion de non-enseignants issue d'une grande école est importante (15 % contre 3 %). Or les salaires moyens des non-enseignants sont largement tirés par le haut par cette catégorie de diplômés : lorsqu'on leur assigne des salaires d'enseignants, ils perdent beaucoup. Dans la population des enseignants, ces personnes sont moins nombreuses, donc ces variations sont très rares, ce qui explique en partie que les écarts de salaires entre les deux états soient moins forts quand on les calcule sur la population des enseignants.

Au total, ces résultats ont une certaine logique. La population qui choisit de ne pas être enseignante a un gain important à le faire, d'un point de vue salarial. La population qui choisit d'être enseignante connaît une perte salariale, mais nettement plus faible. Cela paraît particulièrement logique pour les femmes qui, étant discriminées sur le marché du travail, se portent plus volontiers vers la profession d'enseignant, où elles ne connaissent qu'un assez faible coût d'opportunité salarial.

Enfin, comme l'enquête Emploi renseigne les spécialités de formation, nous pouvons reproduire l'analyse en distinguant les salariés qui ont fait des études scientifiques ou qui ont étudié les humanités (sciences humaines, droit, arts), les autres catégories représentant assez peu d'enseignants. Le tableau 56 montre que la perte salariale des enseignants appartenant à chacune de ces deux catégories est très semblable : leur salaire d'enseignant représente à peu près 90 % de ce qu'ils gagneraient ailleurs sur le marché du travail. Cela peut sembler paradoxal en raison du déficit de candidats particulièrement marqué dans certaines disciplines scientifiques, notamment les

mathématiques. On pense souvent que, dans ces disciplines, les salaires sont très attractifs et détournent des étudiants potentiels. Mais *étant donné le diplôme qu'ils possèdent*, ce n'est pas particulièrement vrai : les licences et les maîtrises de mathématiques ne sont pas particulièrement bien rémunérées sur le marché du travail.

En revanche, il est exact qu'une partie des étudiants qui souhaitent faire des études scientifiques se tournent vers les grandes écoles d'ingénieurs : ils atteignent alors des salaires relativement élevés, tandis que s'ils avaient choisi une voie les destinant plus souvent à l'enseignement (licence et maîtrise), leurs salaires auraient été sensiblement plus faibles. C'est ce que traduit l'écart entre le salaire observé et le salaire simulé des non-enseignants : pour les scientifiques, souvent issus des grandes écoles, cette perte salariale est importante. Pour les humanités, il est sensiblement plus faible. Cela indique que, s'il existe un problème d'attractivité propre aux disciplines scientifiques et lié aux perspectives salariales, il se joue précocement, dès les décisions d'études.

Tableau 56 : Salaires moyens observés et simulés selon la spécialité de formation

	Salaire observé	Salaire simulé	Ratio
Sciences			
Non-enseignants	2 945 €	2 338 €	1,26
Tous enseignants	2 334 €	2 614 €	0,89
Enseignants primaire	1 967 €	2 204 €	0,89
Enseignants secondaire	2 500 €	2 800 €	0,89
Humanités			
Non-enseignants	2 500 €	2 172 €	1,15
Tous enseignants	2 188 €	2 404 €	0,91
Enseignants primaire	1 988 €	2 162 €	0,92
Enseignants secondaire	2 349 €	2 597 €	0,9

Source : enquêtes Emploi 2003-2014 ; calculs du Cnesco.

Champ : actifs à temps plein, de 23 à 60 ans, au moins bac plus 2. Les salaires simulés des non enseignants sont ceux qu'ils obtiendraient comme enseignants étant donné leurs caractéristiques (âge, sexe et niveau de diplôme). Les salaires simulés des enseignants sont ceux qu'ils obtiendraient sur un emploi non enseignant étant donné leurs caractéristiques.

Au total, les structures de salaires pourraient-elles contribuer à un défaut d'attractivité du métier d'enseignant ? D'un point de vue plutôt *normatif*, on voit que les enseignants gagnent environ 10 % à 15 % de moins que ce qu'ils pourraient espérer ailleurs sur le marché du travail. Cela compense-t-il

un temps de travail plus flexible, des congés plus longs, la sécurité de l'emploi ? Les opinions peuvent varier. Mais si on part davantage d'un point de vue *positif*, il faut alors considérer la population de ceux qui n'ont pas choisi l'enseignement : perdent-ils beaucoup sur le plan salarial et une politique salariale pourrait-elle les attirer vers les métiers de l'enseignement ?

On constate que, pour des raisons de structure des populations, les écarts de salaires sont plus forts pour les non-enseignants. Mais les écarts de salaire moyens sont peu informatifs, car la population intéressante est celle qui est à la marge de choisir le métier enseignant. Faudrait-il pour attirer un plus grand nombre d'entre eux augmenter les salaires et dans quelle proportion ? Pour répondre à cette question, il faudrait connaître la sensibilité des choix de profession aux salaires : que pèse le salaire par rapport à d'autres dimensions, conditions de travail, image du métier, etc. ?

La recherche a répondu partiellement à cette question en tentant d'estimer la sensibilité du nombre d'enseignants aux salaires pratiqués sur le marché des enseignants et sur le reste du marché du travail. En utilisant des variations de la structure des salaires entre zones et dans le temps aux États-Unis, quelques chercheurs américains ont mesuré qu'une hausse de 10 % du salaire enseignant relativement au salaire non-enseignant induisait une hausse de 2 % à 6 % de la proportion de diplômés du supérieur qui rejoignent la profession enseignante, notamment parmi les femmes (Hoxby et Leigh, 2004 ; Bacolod, 2007).

Il est difficile de savoir si ces sensibilités élevées constituent des ordres de grandeur qui seraient pertinents dans le cas français. Cependant, la question qui est posée en pratique n'est pas d'augmenter le nombre de candidats (il y a presque toujours plus de candidats que de postes en France ; en ce sens on ne manque pas de candidats), mais d'augmenter le nombre de candidats de valeur. D'un point de vue théorique, il est difficile de prédire si une augmentation des salaires des enseignants, en admettant qu'elle ait un effet sur le nombre de candidats, attirerait plutôt de bons candidats, plutôt des candidats faibles, un peu de tous les types, etc. Sur ce point, la littérature de recherche anglo-saxonne donne à nouveau quelques repères empiriques. Des travaux ont en effet été menés aux États-Unis en réaction à la baisse du niveau académique des enseignants observée depuis les années 1960, et à l'augmentation des opportunités des femmes sur le marché du travail, qui a pu détourner les plus performantes d'entre elles de l'enseignement. Ainsi, plusieurs travaux observent que les hausses de salaire des enseignants se traduisent par une hausse de la qualité des enseignants, candidats ou recrutés. C'est le cas d'articles qui mesurent la qualité des enseignants par leurs résultats à des tests cognitifs standardisés (Bacolod, 2007, Leigh, 2012)⁶⁴ ou par la sélectivité des universités dont ils sont diplômés (Figlio 1997, Bacolod, 2007). Certains travaux estiment l'effet des salaires des enseignants directement sur les performances scolaires des élèves, mais les résultats sont plus controversés (Hanushek, 2006). Une des raisons est sans doute que le lien entre les performances académiques des candidats et leur capacité à faire progresser les élèves s'ils deviennent enseignants, s'il existe, reste relativement faible. Ainsi, pour la France, Benhenda (2014) montre que les résultats au concours de recrutement ont un impact différent selon le niveau scolaire d'enseignement. Ainsi, en classe de troisième, l'impact des résultats au concours de recrutement est faible, et les résultats des élèves sont principalement liés aux compétences pédagogiques de

⁶⁴ Bacolod (2007) utilise l'AFQT (*Armed Force Qualifying Test*) qui a été soumis à un échantillon enquêté aux États-Unis. Leigh (2012) utilise un examen national passé par les candidats à l'enseignement supérieur en Australie.

l'enseignant (mesuré par sa note pédagogique). En revanche, en classe de terminale, c'est la note de l'enseignant au concours de recrutement qui a un impact plus important sur les résultats des élèves (l'impact provenant des connaissances disciplinaires de l'enseignant plutôt que de ses compétences pédagogiques). Il faut garder à l'esprit cependant qu'il s'agit d'une corrélation qui résume l'ensemble des situations, mais ne vaut pas nécessairement pour les marges qui préoccupent régulièrement les jurys des concours. Il reste ainsi possible, mais cela n'a pas été évalué spécifiquement, que les enseignants qui ont des notes particulièrement faibles aux épreuves de recrutement, ont aussi des résultats très médiocres auprès de leurs élèves.

Au total, il existe dans la recherche internationale des travaux qui donnent à penser que le nombre de diplômés qui souhaitent être enseignants, et la qualité académique de ceux-ci, est relativement sensible aux salaires proposés par cette profession relativement aux autres salaires. Le système français qui, à la différence du système américain, fonctionne par concours (le système américain s'apparentant largement à un marché, avec un recrutement décentralisé et des salaires ajustables localement), pourrait avoir tendance à renforcer cette sélection des bons candidats parmi ceux qui se présenteraient en réponse à une augmentation de salaire.

En revanche, on ne sait pas si la sensibilité des candidats potentiels au salaire serait du même ordre que dans les pays anglo-saxons. En outre, nous l'avons vu, les problèmes d'attractivité du métier ne sont pas uniformes en France, ils dépendent notamment très fortement des territoires, et sont manifestement liés aux conditions de travail difficiles dans certains établissements et au risque important pour les débutants d'y être affectés. Il ne serait donc pas naturel de les traiter uniformément si l'on voulait considérer la politique salariale comme un instrument d'action. En ce sens, on pourrait envisager une politique salariale ciblée sur les zones ou les établissements peu demandés : cela pourrait corriger les déficits d'attractivité locaux et pourrait aussi suffire à modifier la valeur globale du métier puisque chaque enseignant anticipe une probabilité élevée d'y travailler en début de carrière.

Il faut noter, enfin, qu'une politique salariale n'a de sens que si elle est extrêmement stable dans le temps. En effet, à court-terme elle n'agit que sur le flux entrant des nouveaux enseignants : son effet sur la composition du stock d'enseignants est très marginal. La qualité des enseignants ne peut être affectée en profondeur que sur la durée.

Des personnels mieux rémunérés avec des parcours de carrière accélérés⁶⁵

Ces différents éléments d'analyse des salaires coïncident avec un ensemble de mesures récentes de revalorisation des carrières enseignantes. En effet, un accord sur la modernisation des parcours professionnels, carrières et rémunérations (PPCR) dans la fonction publique a été signé⁶⁶ en

⁶⁵ Les modalités d'accompagnement de carrière et d'évaluation des personnels devront être précisées. De plus dans le cadre des négociations salariales et budgétaires des mesures d'ajustement pourront éventuellement y être apportés. On s'appuiera notamment sur d'éventuelles mesures d'ajustement au regard des principaux indicateurs macro-économiques.

⁶⁶ Six organisations syndicales (CFDT, UNSA, FSU, CGC, CFTC et FA-FP) ont signé cet accord. Trois autres (CGT, FO et Solidaires) ont refusé de le signer.

septembre 2015. Cet accord repose sur la refonte et la revalorisation des grilles de rémunération des fonctionnaires entre 2017 et 2020 et la transformation de certaines primes en points d'indices. Les enseignants bénéficieront de revalorisations analogues à celles dont bénéficieront les attachés d'administration. Toutes les carrières enseignantes seront simplifiées, améliorées et valorisées pour les professeurs certifiés, professeurs des écoles (PE), professeurs de lycées professionnels (PLP), d'éducation physique et sportive (PEPS), et professeurs agrégés :

- **Un avancement régulier** : tous les professeurs, quelle que soit leur manière de servir, avanceront au même rythme. L'avancement à l'ancienneté, au choix, au grand choix est supprimé, de même que la promotion à la hors classe.
- **La hors classe comme perspective normale d'avancement** : une hors-classe bénéficiant des mêmes bornes indiciaires que celle de la hors-classe des attachés d'administration et dotée de caractéristiques analogues sera mise en place. Les bornes indiciaires des deux premiers grades des corps d'attachés d'administration seront transposées aux corps enseignants. Les gains indiciaires moyens résultant du reclassement dans les nouvelles grilles seront analogues aux gains obtenus en moyenne dans les corps et les cadres d'emplois d'attachés. L'accès à la hors classe sera le prolongement automatique de la classe normale et non considéré comme une bonification. Il aura lieu à partir de la deuxième année du 9^e grade de la classe normale à compter du 1^{er} septembre 2017.
- **Une nouvelle classe exceptionnelle** : À partir de septembre 2017, cette classe sera réservée aux personnels ayant exercé en éducation prioritaire ou occupé des missions et des responsabilités particulières pendant 8 ans. Cela concerne notamment les directeurs d'école, les conseillers pédagogiques, les directeurs délégués aux formations professionnelles et technologiques (ex-chef de travaux).

L'ensemble de ces mesures ne s'accompagnent pas de contreparties explicites, mais s'inscrivent dans une politique publique de pouvoir d'achat et d'intégration d'une partie des primes dans le traitement brut.

L'évolution des rémunérations des enseignants à différents moments de leur carrière et les projections induites par la revalorisation des salaires devrait permettre à la France, qui avait un niveau de salaire faible en début de carrière par rapport à la moyenne de l'OCDE, de se situer dorénavant juste au-dessus de la moyenne OCDE en 2020. Pour ce qui est de la rémunération des fins de carrière, les salaires des enseignants seront désormais nettement au-dessus de la moyenne de l'OCDE.

3. Temps de travail

Le temps de travail des enseignants est souvent réduit au nombre d'heures passées devant les élèves. Pourtant, ce nombre d'heures en classe ne représente qu'une partie du travail des enseignants, qui consacrent autant d'heures, voire davantage, à d'autres tâches qui font de partie de leur métier. Au final, la durée totale hebdomadaire de travail des enseignants, variable selon le corps, l'âge, la discipline et la fonction, se révèle toutefois assez proche de celle de leurs collègues des autres pays de l'OCDE.

Des variations selon le corps, l'âge et la discipline

En France, le temps de travail des enseignants des premier et second degrés du secteur public a été mesuré et les résultats sont issus de l'exploitation statistique de l'enquête Emploi du temps réalisée de septembre 2009 à décembre 2010 par l'Insee, en France métropolitaine et dans les Dom. Réalisée environ tous les dix ans, l'enquête collecte des données sur la façon dont les individus déclarent organiser leur temps professionnel, domestique et de loisirs. Les résultats sont publiés par la Depp⁶⁷.

Les professeurs des écoles déclarent travailler 44 heures en moyenne par semaine (Tableau 57) et consacrer 60 % de leur temps de travail à l'enseignement collectif devant les élèves. Près de 30 % de leur temps de travail est dévolu à la préparation des cours, à la correction des cahiers et à la documentation personnelle. Enfin, plus de 12 % de leur temps est consacré au travail en équipe, aux relations avec les parents d'élèves, à la participation aux réunions du conseil d'école et à la formation pédagogique.

Le temps de travail des enseignants du premier degré varie en fonction du niveau enseigné, notamment du fait que les enseignants de maternelle consacrent moins de temps à la correction. Les directeurs d'école se distinguent par un temps de travail un peu plus long et surtout des missions élargies. Presque tous bénéficient de décharges de service, dont la quotité est fonction du nombre de classes dans l'école.

⁶⁷ MENESR-Depp, Note d'information, n°12, 2013.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/46/0/DEPP_NI_2013_12_temps_travail_enseignants_premier_degre_public_2010_260460.pdf

Tableau 57 : Temps de travail moyen hebdomadaire déclaré par les enseignants du premier degré public à temps complet, par fonction, en 2010

	Total	Directeurs d'école	Enseignants en élémentaire	Enseignant en maternelle
Heures passées avec les élèves	25 h 34	23 h 25	26 h 02	26 h 09
Heures d'enseignement	24 h 38	22 h 13	25 h 05	25 h 26
Suivi individuel des élèves	0 h 56	1 h 11	0 h 57	0 h 43
Autres heures de travail	18 h 33	22 h 10	17 h 25	12 h 29
Activités pédagogiques	12 h 57	11 h 05	12 h 52	9 h 33
Préparation des cours	8 h 04	6 h 39	7 h 27	6 h 59
Correction	3 h 36	3 h 22	4 h 09	1 h 43
Documentation, formation et recherches personnelles	1 h 17	1 h 03	1 h 16	0 h 51
Activités avec la communauté éducative	2 h 26	3 h 09	2 h 16	1 h 59
Travail avec d'autres enseignants	1 h 23	1 h 49	1 h 03	1 h 28
Rencontres et réunions avec les parents	1 h 03	1 h 20	1 h 13	0 h 32
Autres tâches	3 h 10	7 h 42	2 h 16	0 h 56
Heures de décharges	0 h 44	3 h 33	0 h 00	0 h 00
Autres tâches professionnelles	2 h 26	4 h 15	2 h 16	0 h 56
Total heures travaillées	44 h 07	45 h 26	43 h 27	38 h 38

Remarque : le total prend en compte les enseignants spécialisés et les enseignants exerçant plusieurs fonctions qui ne sont pas affichés dans le tableau, du fait d'effectifs faibles.

Source : Enquête Emploi du temps 2010-Insee, traitements et calculs Depp.

Champ : France métropolitaine + Dom.

Lors de cette enquête, les enseignants du second degré ⁶⁸ public à temps complet ont déclaré, en moyenne, exercer 41 heures de travail par semaine dont la moitié avec les élèves, principalement en enseignement collectif (Tableau 58).

⁶⁸ MENESR-Depp, Note d'information, n°13,2013

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/46/4/DEPP_NI_2013_13_temps_travail_enseignants_second_degre_public_2010_260464.pdf

Le temps de travail varie selon les corps, de moins de 38 heures pour les professeurs d'éducation physique (PEPS) à plus de 42 heures et demie pour les certifiés.

Tableau 58 : Temps de travail moyen hebdomadaire déclaré par les enseignants du second degré public à temps complet, par corps, en 2010

	Total	Agrégés	Certifiés	PEPS	PLP
Heures passées avec les élèves	20 h 07	16 h 55	20 h 04	21 h 35	20 h 59
Heures d'enseignement	18 h 55	16 h 15	18 h 53	20 h 42	19 h 27
Suivi individuel des élèves	1 h 12	0 h 39	1 h 11	0 h 52	1 h 31
Autres heures de travail	21 h 10	22 h 13	22 h 48	16 h 15	18 h 31
Activités pédagogiques	15 h 47	17 h 47	17 h 15	9 h 01	13 h 41
Préparation des cours	8 h 06	8 h 14	8 h 36	5 h 39	7 h 44
Correction des copies	5 h 48	7 h 26	6 h 40	1 h 49	4 h 11
Documentation, formation et recherches personnelles	1 h 52	2 h 07	1 h 58	1 h 33	1 h 46
Activités avec la communauté éducative	2 h 43	1 h 54	2 h 52	3 h 48	2 h 16
Travail avec d'autres enseignants	1 h 48	1 h 34	1 h 48	2 h 10	1 h 56
Rencontres et réunions avec les parents	0 h 55	0 h 20	1 h 04	1 h 37	0 h 20
Autres tâches	2 h 40	2 h 32	2 h 41	3 h 27	2 h 35
Total heures travaillées	41 h 17	39 h 15	42 h 53	37 h 38	39 h 30

Remarque : le total prend en compte les PEGC et les professeurs des écoles exerçant dans le second degré qui ne sont pas affichés dans le tableau, du fait d'effectifs faibles.

Source : enquête Emploi du temps 2010-Insee, traitements et calculs Depp.

Champ : France métropolitaine + Dom.

Le temps passé « hors élèves » est majoritairement consacré aux activités pédagogiques (préparation des cours, correction des copies, documentation), soit près de 16 heures en moyenne. Interviennent aussi les activités avec la communauté éducative (enseignants, parents d'élèves), pour presque 3 heures en moyenne.

Ce temps de travail est également variable selon les disciplines (Tableau 59).

Tableau 59 : Temps de travail moyen hebdomadaire déclaré par les enseignants du second degré public à temps complet, par discipline, en 2010

	Littéraires et sciences humaines	Langues vivantes	Scientifiques	Domaines de la production	Domaines des services
Heures passées avec les élèves	20 h 44	19 h 18	19 h 29	19 h 38	21 h 12
Heures d'enseignement	19 h 33	18 h 27	18 h 22	18 h 27	18 h 59
Suivi individuel des élèves	1 h 11	0 h 51	1 h 07	1 h 11	2 h 12
Autres heures de travail	21 h 19	23 h 29	21 h 26	20 h 50	20 h 13
Activités pédagogiques	16 h 32	18 h 21	16 h 31	14 h 30	14 h 44
Préparation des cours	8 h 02	8 h 50	8 h 24	8 h 23	7 h 32
Correction des copies	6 h 33	7 h 31	6 h 34	4 h 04	4 h 50
Documentation, formation et recherches personnelles	1 h 58	1 h 59	1 h 33	2 h 03	2 h 22
Activités avec la communauté éducative	2 h 52	2 h 32	2 h 19	2 h 50	2 h 38
Travail avec d'autres enseignants	1 h 35	1 h 35	1 h 29	2 h 28	2 h 24
Rencontres et réunions avec les parents	1 h 18	0 h 57	0 h 51	0 h 21	0 h 14
Autres tâches	1 h 54	2 h 36	2 h 35	3 h 31	2 h 51
Heures de décharges	0 h 14	0 h 29	0 h 31	0 h 12	0 h 39
Autres tâches professionnelles	1 h 40	2 h 08	2 h 04	3 h 19	2 h 12
Total heures travaillées	41 h 47	42 h 39	40 h 54	41 h 11	41 h 24

Source : enquête Emploi du temps 2010-Insee, traitements et calculs Depp.

Champ : France métropolitaine + Dom.

Les regroupements disciplinaires sont les suivants :

- Littéraires et sciences humaines : philosophie, lettres, histoire-géographie, sciences économiques et sociales ;
- Langues vivantes : anglais, allemand, espagnol, italien, breton ;
- Scientifiques : mathématiques, physique-chimie, biologie-géologie, biotechnologie - génie biologique/biochimie, génie mécanique, génie électrique, biotechnologie-santé-environnement ;
- Domaines des services : industrie graphique, métiers d'art, paramédical et social, économie et gestion, hôtellerie-tourisme.

Ne figurent pas dans le tableau :

- les enseignants d'enseignement religieux (uniquement en Alsace-Moselle), éducation musicale, arts plastiques, arts appliqués, trop peu nombreux ;
- les enseignants d'EPS, déjà détaillés dans le tableau 58.

Si l'on compare les résultats obtenus par cette enquête à ceux d'une enquête de la Depp⁶⁹ réalisée en 2002 (Tableau 60), il apparaît, selon les déclarations des enseignants, que leur temps de travail a augmenté, en moyenne, en particulier pour les certifiés. Cette augmentation apparaît surtout dans la préparation des cours, dans la correction des copies et dans les tâches classées « autres » : peut-on l'interpréter comme une diversification des missions des enseignants ? Comme une conséquence de l'abondance et la diversité des ressources qu'offre le numérique ?

Tableau 60 : Temps de travail hebdomadaire moyen déclaré par les enseignants selon le corps (2002)

	Agrégé	Certifié	PLP	PEGC	Total
Heures passées avec les élèves	15 h 48	19 h 04	20 h 01	19 h 05	18 h 46
Heures d'enseignement	0 h 37	0 h 53	1 h 49	0 h 32	1 h 00
Suivi individuel des élèves	16 h 25	19 h 57	21 h 5	19 h 37	19 h 46
Autres heures de travail	24 h 36	19 h 32	18 h 15	19 h 25	20 h 02
Activités pédagogiques	20 h 21	15 h 28	14 h 26	16 h 11	16 h 02
Préparation des cours	8 h 33	7 h 19	8 h 20	7 h 09	7 h 40
Correction des copies	8 h 44	5 h 59	4 h 11	7 h 39	6 h 10
Documentation, formation et recherches personnelles	3 h 04	2 h 10	1 h 55	1 h 23	2 h 12
Activités avec la communauté éducative	1 h 44	2 h 24	2 h 21	2 h 1	2 h 16
Travail avec d'autres enseignants	1 h 09	1 h 16	1 h 37	1 h 08	1 h 17
Rencontres et réunions avec les parents	0 h 35	1 h 08	0 h 44	1 h 02	0 h 59
Autres tâches	2 h 31	1 h 4	1 h 28	1 h 04	1 h 44
Heures de décharges	1 h 04	0 h 35	0 h 12	0 h 05	0 h 34
Autres tâches professionnelles	1 h 27	1 h 05	1 h 16	0 h 59	1 h 10
Total heures travaillées	41 h 01	39 h 29	40 h 04	39 h 02	39 h 47

Source : enquête DPD réalisée en janvier 2002 auprès de 806 enseignants du second degré public dont 601 à temps complet
Champ : France métropolitaine

De plus, le travail des enseignants ne s'effectue pas uniquement durant les périodes scolaires. Ainsi en moyenne, dans le second degré public, les enseignants déclarent travailler, tout ou en partie, plus de 18 jours de congés sur l'année, répartis en 8 jours pendant les congés d'été et près d'un jour et demi par semaine pendant les autres vacances.

⁶⁹ MENESR-Depp, Note d'information, n°43, 2002

Dans le premier degré public, les enseignants déclarent travailler pendant 20 jours de congés sur l'année, répartis pour moitié entre les congés d'été et les autres vacances. Quelques différences s'observent également selon les fonctions et l'âge (tableau 61).

**Tableau 61 : Nombre de jours de congés travaillés dans l'année
(Enseignants du premier degré public à temps complet)**

	Jours de congés travaillés sur l'année	Dont pendant les congés d'été
Selon la fonction		
Directeurs d'école	21,3	10,0
Enseignants en élémentaire	20,9	10,3
Enseignants en maternelle	13,8	9,7
Selon l'âge		
De 20 à 29 ans	27,5	13,8
De 30 à 39 ans	24,7	11,5
De 40 à 49 ans	15,4	8,0
50 ans et plus	12,0	5,9
Total	20,0	9,8

Source : enquête Emploi du temps 2010-Insee, traitements et calculs Depp.

Champ : France métropolitaine + Dom.

Dans le second degré, quelques différences s'observent selon les corps d'appartenance, les disciplines de postes ainsi que l'âge (Tableau 62).

**Tableau 62 : Nombre de jours de congés travaillés dans l'année
(Enseignants du second degré public à temps complet)**

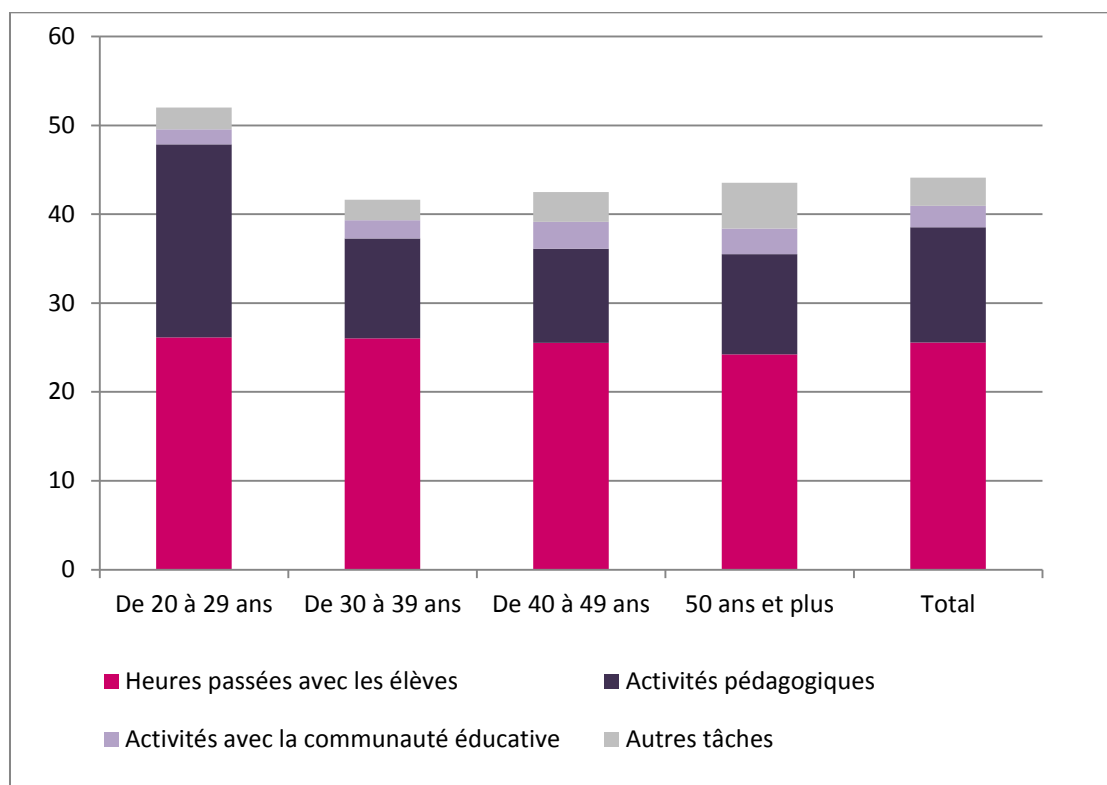
	Jours de congés travaillés sur l'année	Dont pendant les congés d'été
Selon le corps		
Agrégés	19,1	7,5
Certifiés	19,6	8,6
PEPS	12,7	6,4
PLP	16,2	9,5
Selon la discipline		
Littéraires et sciences humaines	20,7	10,2
Langues vivantes	18,6	8,9
Scientifiques	19,5	7,4
Domaines de la production	13,1	6,5
Domaines des services	23,2	9,3
Selon l'âge		
De 20 à 29 ans	25,4	9,7
De 30 à 34 ans	21,4	8,2
De 35 à 44 ans	18,5	9,1
De 45 à 54 ans	17,0	8,0
De 55 à 59 ans	13,6	6,2
60 ans et plus	20,2	9,4
Total	18,5	8,3

Source : enquête Emploi du temps 2010-Insee, traitements et calculs Depp.

Champ : France métropolitaine + Dom.

Les variations interindividuelles sont très fortes, les déclarations de temps de travail variant presque du simple au double (enquête Emploi du temps 2010-Insee, 2010). En particulier, les plus jeunes enseignants du premier degré déclarent une charge de travail beaucoup plus importante que leurs collègues plus âgés, puisqu'ils déclarent un volume horaire moyen de travail de 52 heures par semaine, soit 10 heures de plus que les autres enseignants (Figure 31). On constate notamment qu'ils consacrent beaucoup plus de temps que leurs collègues plus âgés aux activités pédagogiques (préparations de cours et corrections des travaux des élèves), ce qui semble être un passage obligé en début de carrière, à nombre égal d'heures d'enseignement.

Figure 31 : Distribution du temps de travail moyen hebdomadaire des enseignants du premier degré public à temps complet, par âge (en heures)



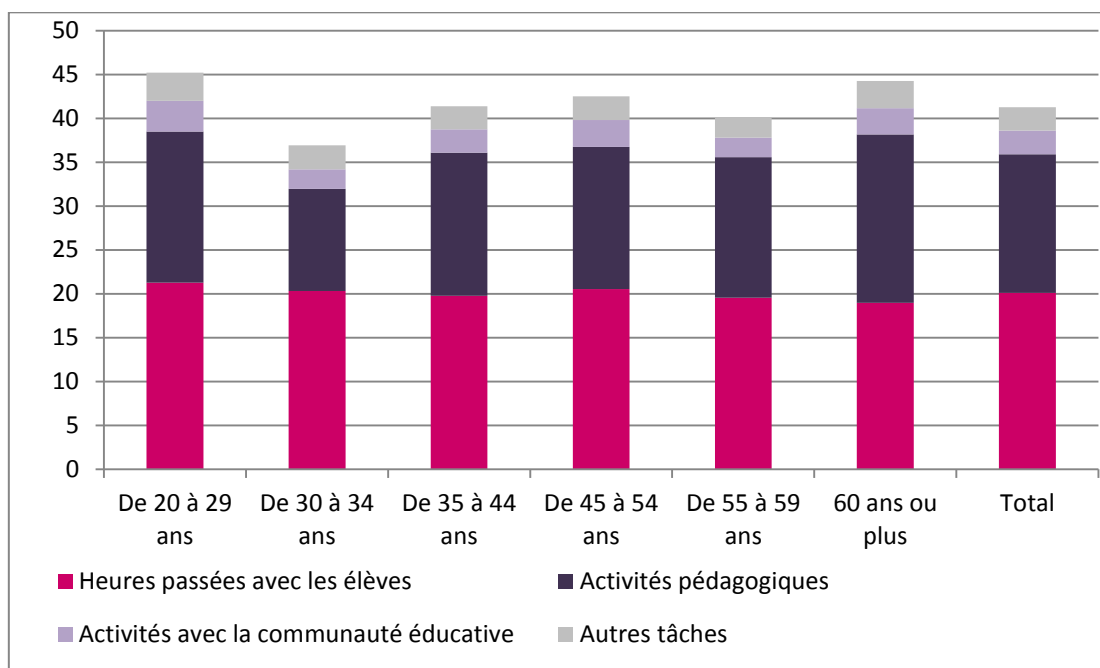
Source : enquête Emploi du temps 2010-Insee, traitements et calculs Depp.

Champ : France métropolitaine + Dom.

Cet investissement en début de carrière marque le coût d'entrée important dans le métier. La différence intervient principalement sur les activités pédagogiques : 7 heures de plus en préparation, 1 heure en correction et 2 heures en documentation. Ce surinvestissement se fait, dans une certaine mesure, au détriment des activités avec la communauté éducative et des autres activités (2 heures de moins).

Ce « coût d'entrée » pour les jeunes enseignants se retrouve pour le second degré, mais de façon moins marquée (Figure 32).

Figure 32 : Distribution du temps de travail moyen hebdomadaire des enseignants du second degré public à temps complet, par âge, en 2010 (en heures)



Source : enquête Emploi du temps 2010-Insee, traitements et calculs Depp.

Champ : France métropolitaine + Dom.

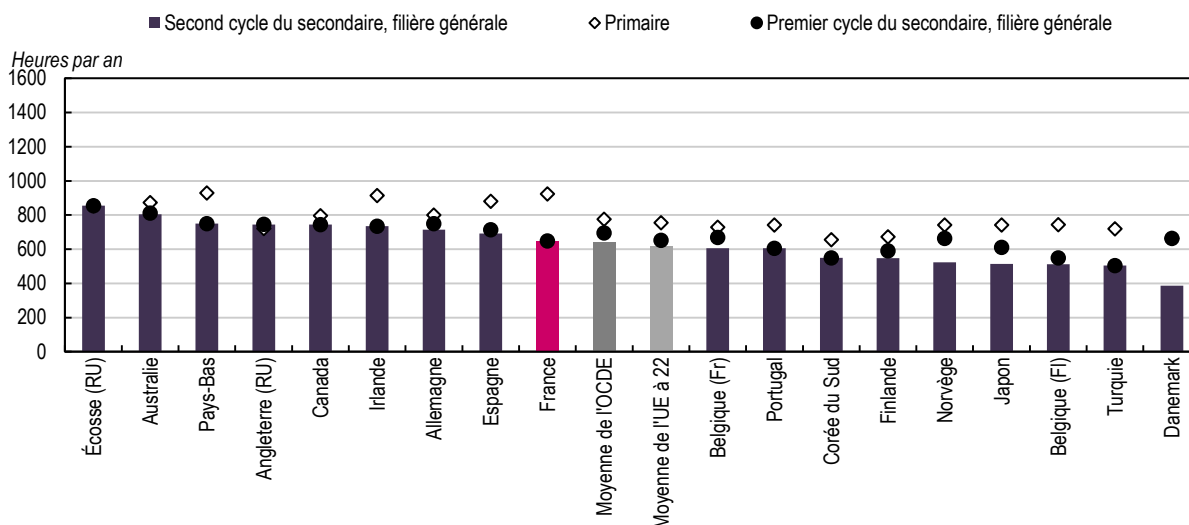
La durée de travail des enseignants en France est proche de celles des autres pays de l'OCDE

La réglementation du temps de travail des enseignants varie énormément d'un pays à l'autre. Dans certains pays, seul le nombre d'heures de cours est spécifié dans la réglementation, tandis que dans d'autres, le temps de travail global l'est également. Parfois la réglementation définit aussi la répartition du temps de travail entre l'enseignement proprement dit (devant élèves) et les autres activités. La plupart des pays fixent un nombre d'heures par an pendant lesquelles les enseignants sont légalement tenus de travailler, tant pour effectuer leurs tâches d'enseignement que pour d'autres activités. Certains pays réglementent le nombre d'heures que les enseignants doivent passer dans leur établissement ; d'autres déterminent le temps de travail total des enseignants qui comprend à la fois le temps de présence dans l'établissement et le temps passé ailleurs.

Le nombre d'heures de cours par an que doit dispenser un enseignant dans un établissement public varie considérablement selon les pays et les niveaux d'enseignement (Figure 33). Dans l'enseignement primaire, les enseignants donnent en moyenne 772 heures de cours par an (de 570 heures en Russie et en Grèce à plus de 1 000 heures au Chili et en Colombie). Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants assurent 694 heures de cours par an. Ce temps d'enseignement varie de 415 heures par an en Grèce à plus de 1 000 heures au Chili, en Colombie et au Mexique. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants dispensent en moyenne 643 heures de cours par an dans les établissements publics. Ce temps d'enseignement varie de 369 heures par an au Danemark à plus de 1 000 heures au Chili et en Colombie. La France est

proche de la moyenne de l'OCDE pour le second degré (collège et lycée) en étant légèrement inférieure, mais elle se situe nettement au-dessus pour le primaire.

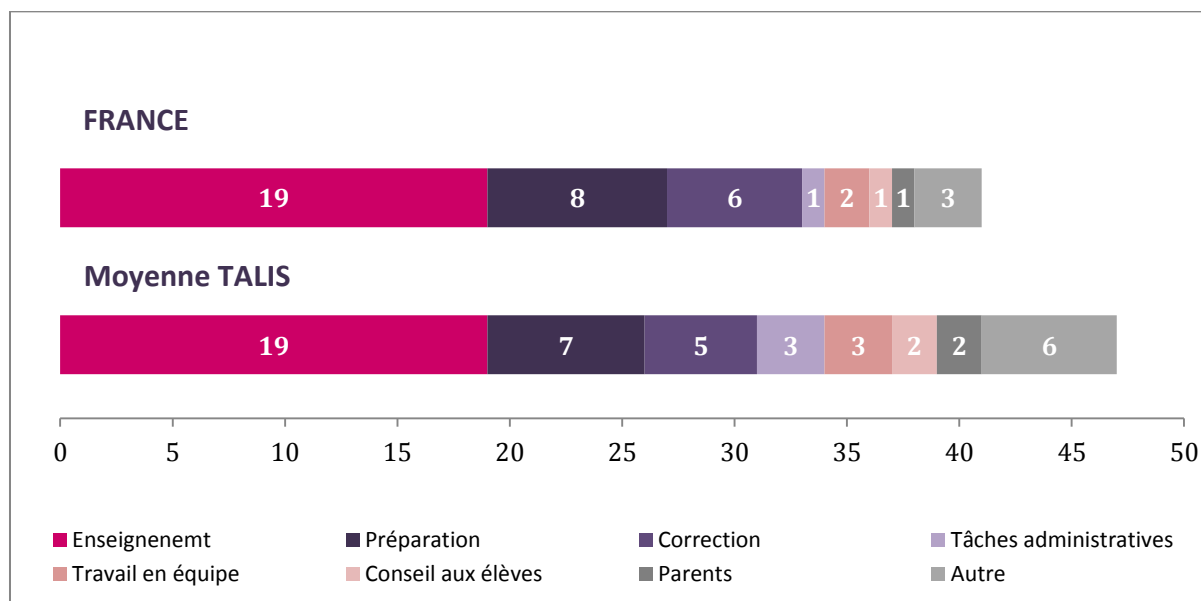
Figure 33 : Nombre annuel d'heures de cours par niveau d'enseignement (2014)



Source : OCDE, Regards sur l'éducation, 2016.

Cependant la répartition du temps de travail moyen hebdomadaire pour un enseignant (de collège) diffère entre la France et la moyenne des pays ayant participé à l'enquête TALIS 2013 (Figure 34). Les enseignants français consacrent davantage de temps à la préparation des cours et à la correction des copies aux dépens d'autres tâches (administratives, travail en équipe, conseil aux élèves)

Figure 34 : Répartition (en heures) du temps de travail moyen hebdomadaire déclaré par un enseignant de collège



Source : OCDE, TALIS 2013

4. Mobilité des enseignants

Selon les étudiants inscrits en 3^e année de licence enquêtés par le CNESCO, l'un des aspects déterminants de l'attractivité porte sur les procédures d'affectation. La question du lieu et des conditions d'exercice représente un enjeu global pour l'institution, en charge d'assurer une mobilité des personnels tout en veillant au pourvoi de tous les postes et à une relative stabilité des équipes. Il s'agit notamment d'éviter d'aggraver les inégalités territoriales et de favoriser la réussite des élèves au regard de l'hétérogénéité des établissements et des territoires.

En effet, débiter dans le métier implique pour beaucoup de devoir exercer dans les contextes les plus difficiles, au sein d'écoles ou d'établissements non choisis et très souvent éloignés du domicile ou de l'académie d'origine. L'enjeu professionnel se double ainsi d'un enjeu de vie privée d'autant plus présent que le niveau de salaire ne permet pas d'atténuer les coûts induits par ces changements contraints. En France, le niveau de recrutement académique dans le premier degré atténue le « risque » géographique pour les personnes, sans agir directement sur la relation entre profil des enseignants et type de poste. Dans le second degré, ni l'un ni l'autre de ces critères n'est maîtrisé par les candidats et l'incertitude d'une première affectation subie et réputée difficile nourrit les appréhensions, réticences ou renoncements. La très forte concentration de professeurs débutants dans certains établissements et territoires risque d'agir comme un repoussoir pour les candidats potentiels, tout en contribuant par ailleurs à autoalimenter les difficultés, vacances de postes ou *turnover* des équipes.

Une affectation peut être définitive ou provisoire, un enseignant peut exercer dans une école ou dans un établissement, ou dans plusieurs. En matière de mouvement, la situation d'un enseignant est différente, selon qu'il est stagiaire, titulaire ou remplaçant, qu'il exerce ou qu'il souhaite être affecté dans un établissement en éducation prioritaire⁷⁰. Les situations individuelles sont donc diverses, et les informations qui sont données, notamment aux débutants et aux personnes qui s'engagent dans une seconde carrière, tout comme la lisibilité des dossiers de mutation, n'apparaissent pas toujours suffisantes (Rapport 2015 du médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, 2016).

Le mouvement des enseignants est marqué par une tension entre celui des néotitulaires (les entrants dans le métier) et celui des enseignants expérimentés. Du fait de l'hétérogénéité des statuts et des missions des enseignants et de celle des territoires, l'arbitrage entre ces différentes dimensions s'avère complexe. Comment assurer la mobilité des enseignants tout en privilégiant la stabilité des équipes afin de faciliter l'apprentissage des élèves, notamment en éducation prioritaire ? Dans le cadre du mouvement interdépartemental du 1^{er} degré, la moitié des demandes proviennent d'Ile-de-France (Bilan social MEN 2014 -2015) et six départements d'entrée en premier vœu constituent la moitié des destinations demandées (Haute-Garonne, Paris, Gironde, Loire-Atlantique, Pyrénées-Atlantiques et Hérault). 16 300 enseignants du premier degré public ont participé au mouvement interdépartemental 2015 (désir de sortir de leur département d'affectation), soit 4,5 % des enseignants (titulaires et stagiaires) du premier degré en 2014-2015 (Bilan social MEN 2014-2015).

⁷⁰ Les enseignants exerçant en éducation prioritaire bénéficient d'une bonification de points qui sont comptabilisés dans le barème servant à leur mutation.

48,2 % d'entre eux proviennent des départements des académies d'Ile-de-France. 21,7 % de ces demandes (soit 3 540) ont été satisfaites.

S'agissant du second degré, 34 600 enseignants ont participé au mouvement inter-académique dont 16 700 titulaires et 17 900 nouveaux enseignants ex-stagiaires (néotitulaires) dans le cadre de leur première affectation (Bilan social MEN 2014-2015). Sur les 16 700 enseignants titulaires qui ont participé au mouvement inter-académique 2015, 51,5 % d'entre eux proviennent des académies de Versailles, Créteil et d'Amiens. 55,1 % de ces demandes ont été suivies d'une mutation. 17 900 néotitulaires ont participé au mouvement inter-académique en 2015, soit 66,1 % des affectations inter-académiques. La part des néotitulaires parmi les affectés en 2014 dans l'académie de Versailles atteint 50,1 %, 54,7 % dans celle d'Amiens et 61,7 % à Créteil (Rapport IGAENR, 2015). Au niveau national, un néotitulaire sur deux est affecté dans l'une de ces trois académies (Bilan social MEN 2014-2015).

Actuellement, l'algorithme d'affectation se base principalement sur deux critères, le barème (calculé selon divers critères comme l'ancienneté sur le poste actuel, le lieu de travail du conjoint, l'affectation en zone prioritaire ou en classe spéciale...) et les vœux, et permet la réalisation de moins de la moitié des demandes de mutations.

Combe, Tercieux et Terrier (2016) mettent en exergue une lacune importante du système actuel : il exclut les « échanges mutuellement arrangeants ».

Les échanges mutuellement arrangeants

Imaginons une situation où trois titulaires demandent une mutation. A et B souhaitent être mutés dans l'établissement de C ; et C souhaite être muté dans l'établissement de B. Personne n'a demandé de mutation sur le poste de A. A a un barème plus élevé que celui de B et C.

Dans le cadre de l'algorithme de mutations actuel, comme personne ne peut remplacer A, sa demande de mutation est refusée. Comme B a un barème inférieur à celui de A dont la demande a été refusée, sa demande est également refusée. Comme aucune demande de mutation n'est acceptée pour le poste de C, sa demande de mutation est également refusée.

Par conséquent, toutes les demandes de mutations ont été refusées.

Dans le cadre d'échanges mutuellement arrangeants, la priorité est toujours donnée au barème ; cependant, dans un cas comme celui-ci, le fait que A n'ait pas obtenu de mutation n'empêche pas B de l'obtenir, et B et C peuvent échanger leurs postes. B et C obtiennent leurs mutations, et A reste sur son poste.

En incluant ces échanges mutuellement arrangeants dans l'algorithme, les auteurs isolent trois hypothèses. La première augmenterait les échanges de 40 %, mais, en ne prenant pas en compte les mouvements de néo-titulaires dans les académies les moins désirées (notamment les ZEP), il serait néfaste aux apprentissages des élèves les plus défavorisés (parce que les professeurs qui y seraient affectés seraient plus jeunes, moins expérimentés, et auraient des barèmes plus faibles). La deuxième qualifierait certaines académies de « prioritaires », et n'accepterait les échanges mutuellement arrangeants dans les académies prioritaires que si le barème du professeur « entrant »

est supérieur à celui du professeur « sortant ». En qualifiant les académies de Créteil, Amiens et Versailles de prioritaires, les auteurs trouvent une augmentation de 15 % des mutations accordées. Enfin, la troisième hypothèse est celle d'une analyse plus fine des académies ; et d'une qualification de « prioritaire » par zone et non par académie. En utilisant cette méthode, ils estiment que les mutations accordées augmenteraient de 32 %.

Cette modification de l'algorithme serait positive pour les zones d'éducation prioritaire : les auteurs montrent que la moyenne d'âge des enseignants y augmenterait. Elle conduirait parfois à ne plus donner priorité aux enseignants ayant le plus fort barème (voir le cas évoqué plus haut), mais le système actuel ne leur aurait de toute façon pas permis de bénéficier d'une mutation. Soulignons que toutes ces estimations n'ont été faites que dans le cadre des mutations inter-académiques, ce qui laisse la question des mutations intra-académiques en suspens.

Selon le Cnesco, une limite se pose cependant dans cette proposition : celle des enseignants ayant passé de nombreuses années en éducation prioritaire et souhaitant une mutation ; ils peuvent ne pas facilement trouver de titulaire ayant un barème plus élevé qu'eux et souhaitant être affecté dans leur académie. Afin de débloquent ce type de situation, on pourrait par exemple imaginer un seuil de barème dans le cas des mutations en éducation prioritaire.

5. Secondes carrières : un bilan contrasté

La France apparaît dans les comparaisons européennes comme l'un des pays dont les enseignants seraient les plus enclins (à hauteur de 60 %) à envisager un autre métier à l'avenir⁷¹. S'il peut sembler difficile de débiter dans la carrière, il ne l'est pas moins de « durer » dans le métier, en considérant les promotions ou alternatives accessibles. Comme l'indique indirectement l'enquête auprès des étudiants faisant référence aux opportunités de métiers jugés plus attractifs, le peu de perspectives *a priori*, alors même que le métier apparaît à bien des égards plus pénible, joue un rôle essentiel non seulement pour les enseignants déjà en poste, mais également pour ceux qui pourraient se destiner à la carrière et qui anticipent ce devenir.

L'article 77 de la loi sur les retraites du 21 août 2003 a prévu la possibilité sous certaines conditions pour les enseignants de demander de bénéficier d'une seconde carrière. Le décret d'application du 9 août 2005 a répondu à la volonté d'offrir aux enseignants des parcours plus diversifiés dans d'autres secteurs des trois fonctions publiques. Le bilan de ce dispositif est très contrasté.

Il existe une méconnaissance réciproque entre les enseignants et les différents organismes d'accueil potentiels des compétences des uns et des missions offertes par les autres. En outre, la période de suppression d'emplois, de réduction des recrutements et les ajustements structurels dans certaines entités ne permettaient plus l'ouverture des détachements. Enfin, les politiques d'intégrations des

⁷¹ Rapport de la Commission européenne : *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe* (2013)

personnels d'autres organismes (France Telecom, la Poste, etc.) ont été quelque peu préjudiciables. aux enseignants.

Face à ce constat, une approche plus large de la mobilité fonctionnelle, tournée vers la construction et la gestion de véritables parcours professionnels diversifiés, a été recherchée. Dans ce cadre, des conseillers mobilité carrière (CMC) ont été mis en place en 2009 dans les rectorats pour accompagner les enseignants dans la définition et la réalisation de leur projet professionnel. L'objectif est de faciliter la mobilité fonctionnelle, en tant que gage de motivation et de développement de compétences pour les enseignants, mais aussi de maintien de l'attractivité des métiers de l'enseignement, qu'il s'agisse de changer de niveau d'enseignement ou de discipline, d'exercer de nouvelles fonctions sur des postes particuliers, d'accéder à des fonctions de direction ou d'inspection, ou de changer de métier dans un autre secteur d'activité, à titre définitif ou temporaire.

Depuis 2012, le rôle des CMC a évolué. Près de 10 000 enseignants, désireux de se réorienter professionnellement, ont été reçus, parfois plusieurs fois, en 2013 (Questionnaire parlementaire DAF PLF 2016). La fonction publique de l'État constitue le principal débouché notamment dans les secteurs de la culture, des sports, de la communication, des ressources humaines (responsable de la formation), et dans le réseau culturel et de coopération à l'étranger. Les mêmes débouchés, ainsi que les domaines techniques (ingénieur) et ceux liés à la politique éducative, sont ouverts dans la fonction publique territoriale, alors que les métiers d'éducateur et de psychologue sont proposés au sein de la fonction publique hospitalière. Le secteur associatif accueille également des enseignants, notamment dans le cadre des fonctions d'encadrement, de responsable de formation ou de responsable pédagogique.

Par ailleurs, des enseignants accèdent à des fonctions de direction dans les EPLE et aux fonctions d'inspecteur. Ces débouchés sont néanmoins extrêmement limités quantitativement au regard du nombre d'enseignants. Pour ce qui concerne le concours des personnels de direction au titre de 2016, où 600 postes étaient offerts (MENESR-DGRH, 2016), près de 97 % des lauréats au concours personnels de direction de 1^{re} classe sont des professeurs agrégés ; parmi les 570 postes de personnels de direction de seconde classe, 57 % reviennent à des enseignants du second degré (327) et 23 % à des enseignants du 1^{er} degré (131). Pour ce qui est du concours des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), 80 % des candidats admis au concours appartiennent au corps des professeurs agrégés. En revanche les lauréats du concours des inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) sont majoritairement issus du corps des professeurs des écoles (64 %) et moins d'un tiers relève du second degré.

Néanmoins, les détachements s'inscrivent au regard des besoins et des ressources des académies et des départements. Il en est de même des demandes de mise en disponibilité (notamment dans le cadre de projet professionnel pour créer une entreprise ou suivre une formation). Compte tenu de la situation des emplois et des postes vacants, les académies en accordent moins, compte tenu des nécessités de service (Rapport IGAENR précité, 2015).

6. Revalorisation et reconnaissance

Dans les enquêtes effectuées en France, les enseignants développent des opinions réservées sinon pessimistes quant au prestige de la fonction et à son image sociale, telles que véhiculées selon eux dans l'opinion ou les médias. Globalement, 58 % des enseignants français enquêtés parmi les 34 pays de l'OCDE et de l'Europe estiment que les avantages du métier compensent les inconvénients contre 77 % en moyenne⁷². Surtout, 5 % seulement des enseignants pensent que leur métier est valorisé contre 31 % en moyenne (ce qui signifie également que deux enseignants sur trois estiment que leur profession n'est pas valorisée dans la société). Un tel résultat place la France en avant-dernière position et contraste fortement avec des pays tels que la Finlande qui dépasse les 40 % ou les Pays-Bas qui approchent des 60 %. D'autres travaux confirment la perte de statut et la dévalorisation de la profession enseignante dans le secondaire, en France et ailleurs (Maroy, 2008). Les enseignants ont notamment le sentiment de faire beaucoup (au-delà de leur mission de transmission des savoirs) sans recevoir les signes de reconnaissance attendus. Ce critère a d'autant plus de poids que le prestige social apparaît comme un facteur important de l'attractivité du métier et qu'il est classé en second critère par les enseignants français dans l'enquête comparative TALIS. De plus, les pays ayant les meilleures performances dans les enquêtes Pisa sont aussi ceux où le métier d'enseignant est le plus valorisé⁷³. D'un côté de l'axe, les pays associant sentiment de valorisation des enseignants et bonnes performances des élèves (en mathématiques) tels la Corée, la Finlande, la Belgique ou les Pays-Bas. À l'opposé, figurent notamment la France, la Slovaquie, l'Espagne, la Suède ou l'Italie.

Le manque de valorisation de la profession enseignante représente par conséquent un enjeu majeur où la France se singularise parmi d'autres pays en Europe et au-delà. Plusieurs hypothèses sont avancées. L'une consiste à s'interroger sur les professions jugées « équivalentes » auxquelles les enseignants se comparent quand ils évaluent la reconnaissance dont ils bénéficient, qui peut dès lors apparaître moindre que ce à quoi ils pourraient prétendre en termes de statut social ou de salaire. Une autre hypothèse pose la question des sources de l'appréciation des enseignants. En France, celle-ci est moins le fait des acteurs présents dans l'environnement professionnel et d'établissement que celle, externe, produite par les parents, les médias ou relais d'opinion. La plupart des pays d'Europe ont mis en œuvre des actions pour tenter d'améliorer l'image de la profession, dont les effets sont difficiles à mesurer. Il apparaît néanmoins que l'enjeu d'image ne peut être traité indépendamment d'autres aspects du métier (conditions de recrutement, formation, salaire...) selon une approche globale permettant d'apporter des réponses à une politique d'attractivité impliquant les enseignants eux-mêmes.

⁷²Enquêtes TALIS sur l'enseignement et l'apprentissage conduites sous la responsabilité de l'OCDE ; les résultats sont repris du rapport de l'enquête 2013. Voir également, MENESR–Depp, *Note d'information*, n°23, juin 2014.

⁷³Cf. *L'enseignement à la loupe*, sept. 2014, OCDE.

Synthèse de la troisième partie

La problématique des conditions d'exercice du métier telles que perçues par les étudiants enquêtés ou vécues par les enseignants en poste, en France et ailleurs en Europe, s'articule autour de trois enjeux majeurs : la formation initiale et continue, le niveau de salaire et le sentiment de reconnaissance associé, la mobilité au travers des procédures d'affectation et des perspectives de carrière.

Toutes les recherches soulignent l'enjeu de la formation des enseignants pour améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs, que ce soit par le niveau d'études exigé pour le recrutement ou par le biais de l'accompagnement dans le métier. Or, celui-ci apparaît relativement inadapté dans le cas français, tant du point de vue des candidats potentiels que des enseignants en poste. Certes, les étudiants s'expriment sur la base de représentations, mais on peut rappeler que moins d'un sur deux parmi ceux intéressés par l'enseignement dans le 1^{er} degré estime être bien préparé au métier dans le cadre d'une formation en Espé et un tiers environ seulement pour les candidats éventuels du second degré. Ce regard qui mêle doute et critique s'observe également auprès des professionnels en poste puisque les journées de formation continue sont, en France, environ trois fois moins nombreuses que dans les autres pays de l'OCDE. De plus, l'offre semble ne pas répondre aux attentes centrées sur la différenciation pédagogique, les élèves à besoins particuliers ou les compétences numériques (TALIS, 2013).

De ce point de vue, les débuts dans la carrière cristallisent les difficultés autour de cet enjeu, d'autant que les moyens de l'accompagnement ont été transférés de l'année de néotitulaire à celle du stage de formation en Espé. Pourtant, les professeurs débutants vivent un certain nombre d'épreuves personnelles et professionnelles et, plus largement, un sentiment de solitude caractéristique des enseignants français comparativement aux autres pays de l'OCDE (au moins pour le niveau collège)⁷⁴. La question de l'accompagnement des enseignants tout long de la carrière est donc posée; mais des formes de travail plus mutualisées (observation du travail des collègues en classe, cours à plusieurs...) pratiquées ailleurs, comptent également parmi les perspectives de développement professionnel pouvant être encouragées.

Dans l'enquête auprès des étudiants de licence, le salaire est apparu à plusieurs reprises comme un enjeu associé d'une part, à la reconnaissance du métier et d'autre part, à son attractivité. Ces éléments déclaratifs s'inscrivent dans un contexte de mastérisation qui, en élevant le niveau d'études, est susceptible d'élever le niveau d'attentes en matière de rémunération. Il est vrai que le niveau de salaire des enseignants français n'a cessé de décliner depuis les années 2000 (- 6 % entre 2005 et 2014) contrairement aux autres pays de l'OCDE. En outre, ce niveau repose sur un temps de travail des enseignants français proche de ce qui est observé dans les autres pays de l'OCDE, mais il varie sensiblement selon le corps, la discipline ou encore le moment dans la carrière. En effet, le « coût d'entrée » est particulièrement élevé pour les professeurs débutants (estimé dans le premier degré à plus de 10 h de plus qu'en moyenne) en raison notamment de la charge induite par la préparation des cours et l'évaluation des élèves. De ce point de vue, les étudiants enquêtés ont une

⁷⁴ MENESR- DEPP, Note d'information, n° 23, 2014

estimation relativement juste du temps de travail des enseignants en moyenne, mais ils sous-évaluent quelque peu la charge de travail, hors temps d'enseignement, des débuts dans le métier.

Toutefois, la France occupe aujourd'hui une position dans la moyenne en terme de rémunération mais ce constat masque de fortes disparités selon le moment de la carrière (salaires plus faibles au début et meilleurs à la fin) et selon le premier ou second degré (surtout s'il s'agit du corps des agrégés). Les progressions sont donc variables selon les pays mais en France, les professeurs du primaire comme du secondaire sont toujours moins bien rémunérés que leurs homologues de l'OCDE en début de carrière. Dans quelle mesure ce niveau de salaire peut-il peser sur l'attractivité du métier ? Si le salaire moyen des enseignants est d'environ 15 % inférieur à celui d'autres actifs diplômés du supérieur, l'écart est plus faible pour les femmes et pour les enseignants du secondaire. Le type de diplôme est l'un des éléments explicatifs des disparités selon que les salariés sont issus de grandes écoles ou de l'université, mais sans écart sensible entre les filières de lettres/ sciences humaines et les disciplines scientifiques. Compte tenu du marché de l'emploi et des inégalités de carrières des hommes et des femmes, celles-ci perdent relativement peu à s'orienter vers l'enseignement tandis que leurs homologues masculins perdent davantage et de façon croissante au fil de la carrière. C'est probablement l'un des ressorts de la féminisation continue de la profession. La récente revalorisation des salaires et des carrières programmée dans le cadre de l'accord sur les PPCR (parcours professionnels, carrières et rémunérations) devrait permettre à la France de se hisser au niveau des pays offrant de meilleures rémunérations, en assurant un effort particulier sur les débuts de carrière dans les contextes difficiles. L'attractivité et, au-delà, le sentiment de reconnaissance des enseignants pourraient en être ainsi renforcés, même si ces dimensions touchent aussi à l'image du métier et du système éducatif en général.

Un troisième enjeu porte sur la mobilité des enseignants. S'agissant des professeurs débutants et des candidats potentiels aux concours, la priorité porte sur les procédures d'affectation et notamment sur les postes dans les académies réputées les plus difficiles et qui sont de ce fait les moins attractives. Selon les étudiants enquêtés, « ne pas affecter les professeurs débutants sur les postes difficiles » est l'un des trois premiers critères pouvant améliorer l'attractivité du métier. En réalité, la question est double puisqu'elle concerne la répartition inégale des enseignants sur les territoires selon l'ancienneté dans la carrière mais elle vise également les conséquences de flux d'entrants et de sortants très variables, avec des conséquences sur le *turnover* des équipes et les conditions d'apprentissage des élèves. Environ la moitié de demandes de sorties dans le premier degré proviennent d'Ile-de-France et un peu plus de la moitié pour le secondaire sont issues des académies de Amiens, Créteil et Versailles. La rotation des personnels se fait ainsi au détriment des zones géographiques de l'éducation prioritaire où se concentrent les difficultés. A l'incertitude des débuts s'ajoute celle de pouvoir « durer » dans la fonction. En France, les enseignants sont plus enclins qu'ailleurs en Europe à envisager un autre métier à l'avenir (environ 60 %), sans que pour autant les perspectives de « seconde carrière » soient si nombreuses. D'ailleurs, les étudiants qui n'envisagent pas de concours enseignant mettent en avant le niveau de salaire mais également les opportunités de carrières qu'ils espèrent trouver dans d'autres métiers. L'anticipation du devenir professionnel fait donc partie intégrante des choix d'orientation décidés au présent.

Quatrième partie : Et à l'étranger ?

Dans l'étude réalisée par la Commission européenne sur l'attractivité des métiers de l'enseignement, il apparaît que le défi du recrutement, de la formation et de la professionnalisation des futurs enseignants concerne la plupart des pays de l'OCDE⁷⁵. La France fait ainsi partie d'un groupe de pays (Finlande, Irlande, Angleterre...) qui ne font pas face à une pénurie globale mais sectorielle, selon les territoires, les niveaux ou les disciplines, alors que d'autres pays d'Europe (Tableau 63) sont confrontés à une « crise » de recrutement plus globale et probablement plus profonde. Les causes sont diverses, de même que la hiérarchie des priorités pour retrouver une attractivité qui se décline sur le double plan des effectifs et de la formation des personnels. Les politiques mises en œuvre donnent lieu à des mesures plus ou moins ciblées selon les pays, qui ne facilitent guère la comparaison et *a fortiori* lorsqu'elles ne font pas l'objet d'évaluation. Pour autant, la réflexion sur les enjeux soulevés dans les différents pays d'Europe permet d'éclairer le cas français et d'ouvrir des perspectives pour un renforcement de sa politique d'attractivité des métiers de l'enseignement.

Un certain nombre de pays dans le monde connaissent une forte diminution de l'attractivité du métier d'enseignant. La Commission européenne (2013) souligne que celle-ci a d'autant plus été menaçante dans certains pays d'Europe particulièrement touchés par la crise de 2008, comme l'Espagne ou la Grèce, qui n'ont pas pu augmenter les salaires des enseignants ou les aligner sur le taux d'inflation, contrairement à ce qui s'est produit dans de nombreux pays d'Europe. En Autriche, en Belgique francophone, en Allemagne, en Italie, en Norvège ou encore en Suède, les systèmes éducatifs traversent une crise globale de l'attractivité du métier, et connaissent une pénurie globale d'enseignants. En Islande, aux Pays-Bas ou en Espagne, cette crise est, comme en France, circonscrite à certaines disciplines. Enfin, d'autres pays, comme la Finlande, l'Irlande, l'Angleterre ou l'Écosse, ne connaissent aucun problème de recrutement.

⁷⁵ Rapport de la Commission européenne : *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe* (2013).

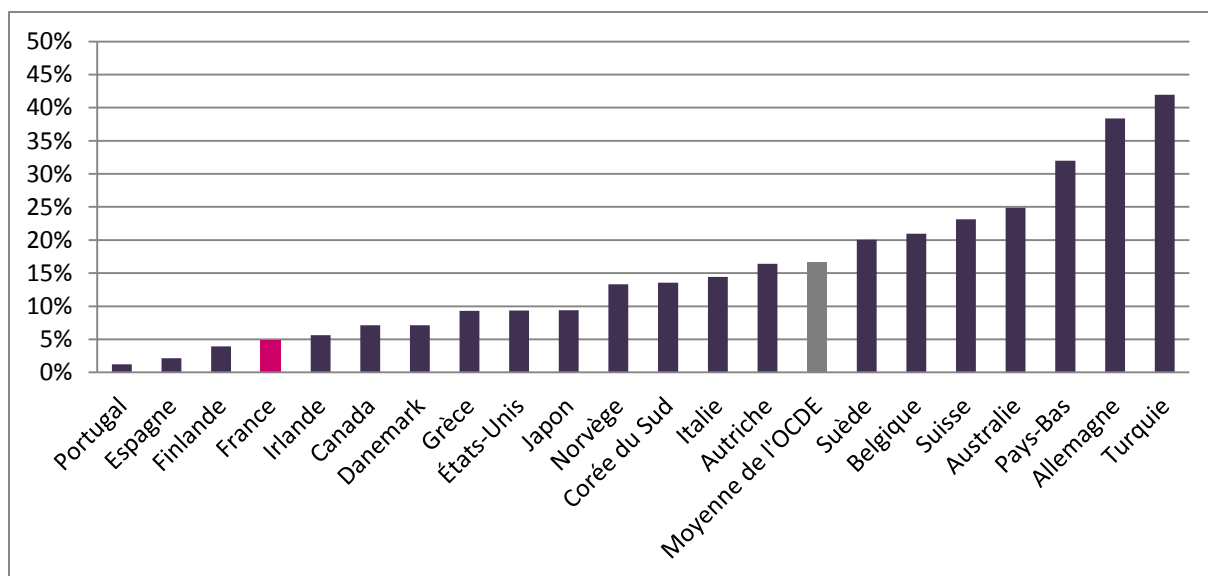
Tableau 63 : Pénuries d'enseignants en Europe (sans la France)

Pays connaissant une pénurie globale d'enseignants qualifiés	Pays connaissant une pénurie locale d'enseignants qualifiés		Pays ne connaissant pas de pénurie d'enseignants qualifiés
Autriche Belgique (fr) Danemark Allemagne Italie Lettonie Luxembourg Norvège Roumanie Slovaquie Suède	<i>Pays</i>	<i>Matière</i>	Angleterre
	Belgique (nl)	Mathématiques	Chypre
	Bulgarie	Physique, chimie, biologie	Croatie
	Islande	Matières scientifiques	Écosse
	Pays-Bas	Mathématiques, matières scientifiques, allemand, matières professionnelles	Estonie
	Espagne	Anglais	Finlande
	Turquie	Mathématiques, anglais, turc	Grèce
			Hongrie
			Irlande
			Lituanie
			Malte
			Pologne
			Portugal
			République tchèque
			Slovénie

Source : commission Européenne, 2013.

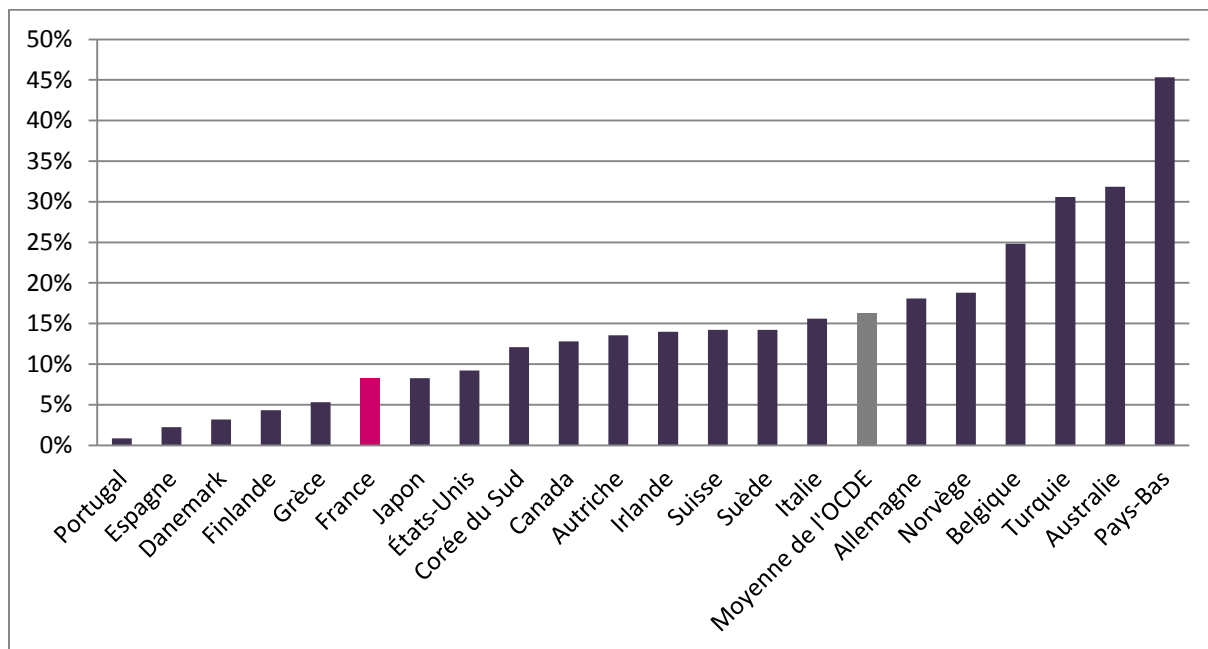
Les pénuries de professeurs sont particulièrement visibles dans les disciplines scientifiques (en mathématiques et en sciences), beaucoup plus que dans les langues (Figures 35,36 et 37).

Figure 35 : Part des élèves de 15 ans scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement a déclaré que les capacités de l'établissement étaient limitées par un manque de professeurs de mathématiques qualifiés en 2012



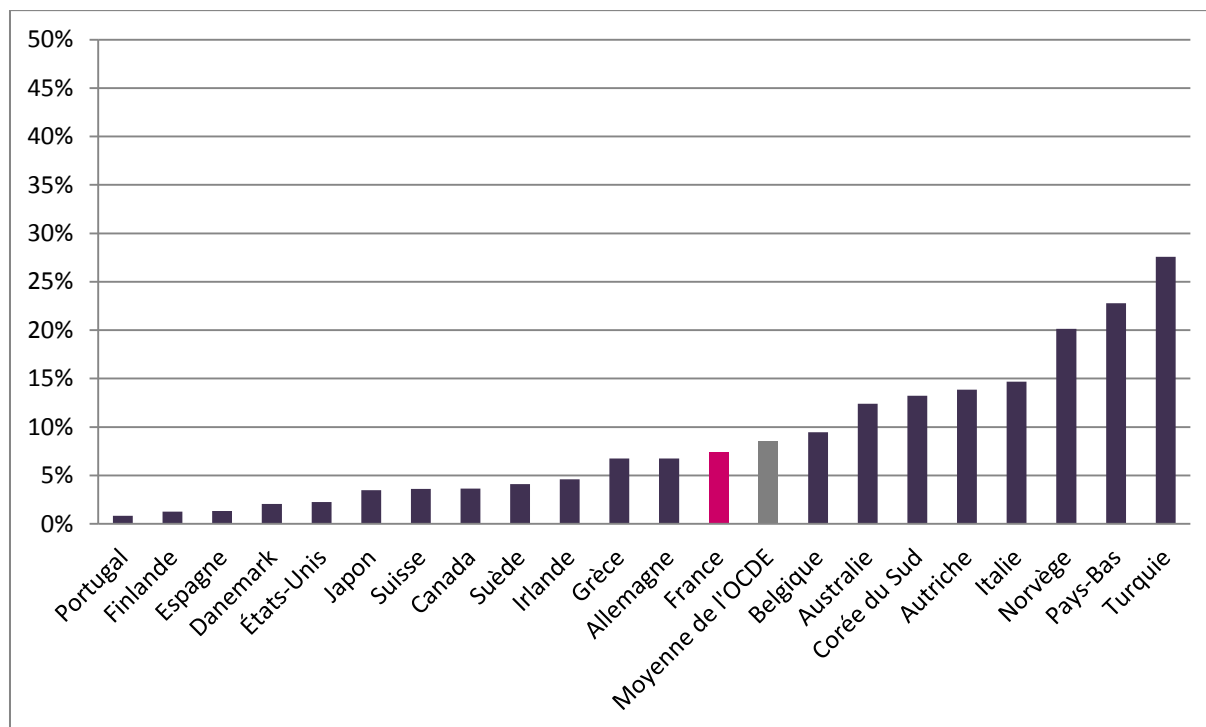
Source : OCDE, 2013

Figure 36 : Part des élèves de 15 ans scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement a déclaré que les capacités de l'établissement étaient limitées par un manque de professeurs de sciences qualifiés en 2012



Source : OCDE, 2013

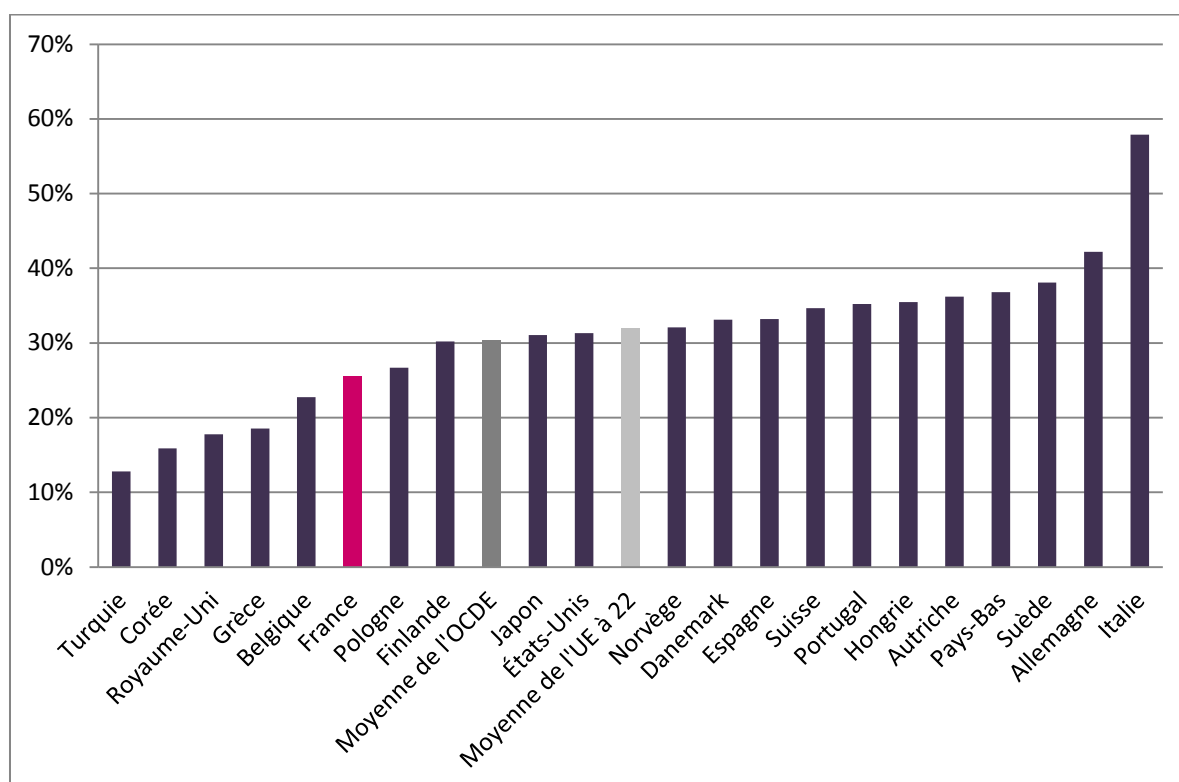
Figure 37 : Part des élèves de 15 ans scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement a déclaré que les capacités de l'établissement étaient limitées par un manque de professeurs de langue qualifiés en 2012



Source : OCDE, 2013.

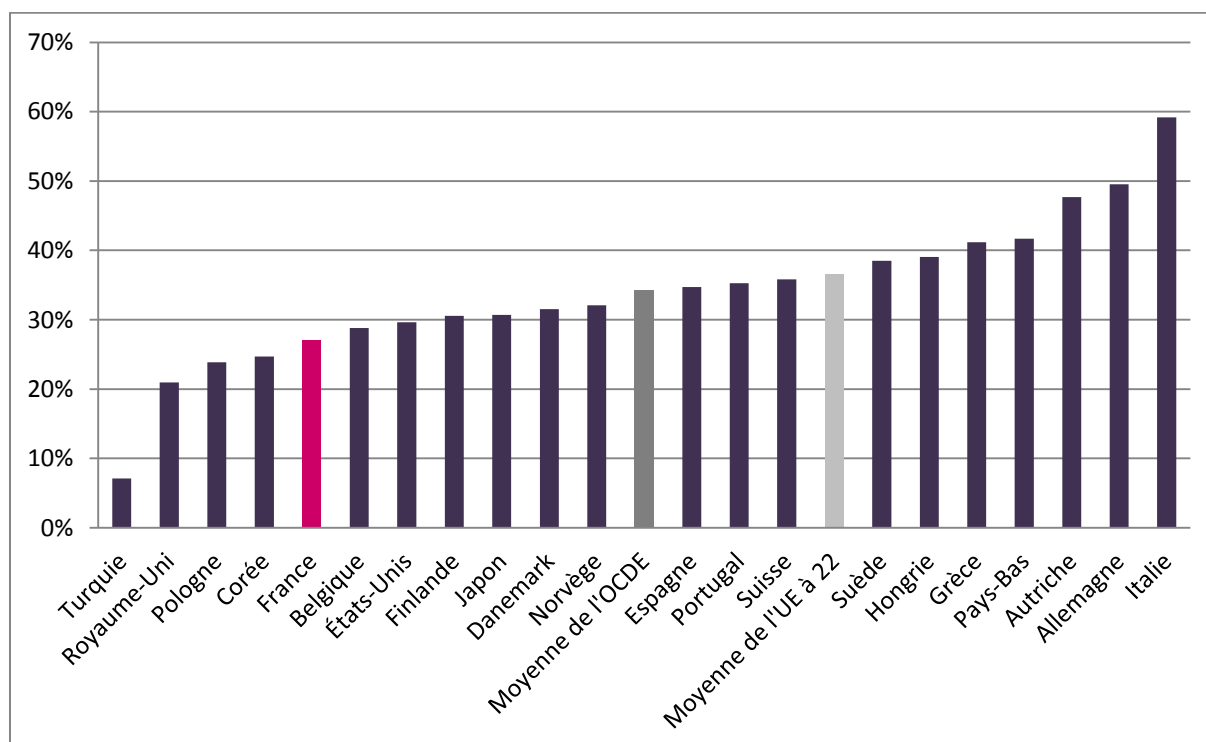
Cette pénurie d'enseignants peut aussi se manifester à travers l'âge des professeurs : ainsi, par exemple, 59 % des professeurs de collèges ont plus de 50 ans en Italie, contre seulement 7 % en Turquie, ce qui laisse présager des difficultés de recrutement pour les prochaines années (Figures 38,39 et 40). Par ailleurs, l'évolution de l'attractivité du métier d'enseignant dans les pays peut également se mesurer d'après l'évolution de la part des enseignants ayant plus de 50 ans : ainsi, entre 2005 et 2014, cette part est passée de 26 % à 45 % en Autriche, ce qui indique un vieillissement de la population enseignante et donc une perte d'attractivité du métier d'enseignant. Au contraire, au Royaume-Uni, cette part est passée de 33 % à 25 %, indiquant un effet inverse (Figure 41).

Figure 38 : Part des enseignants du primaire ayant plus de 50 ans en 2014



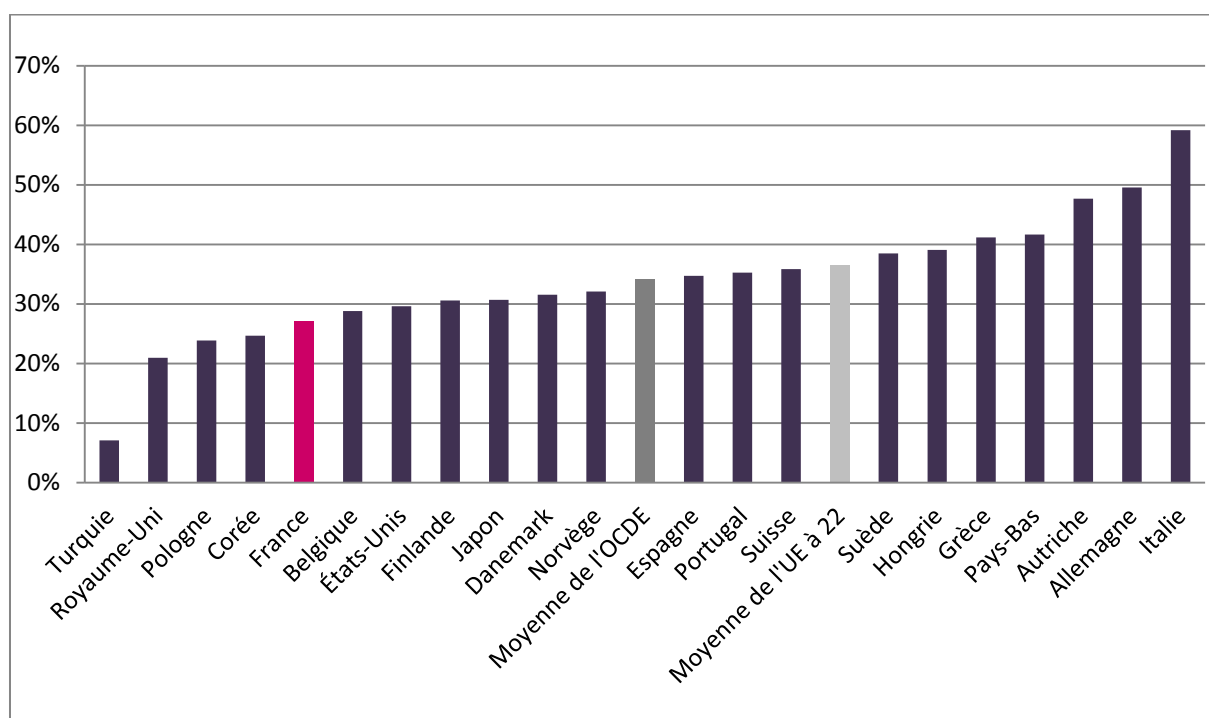
Source : OCDE, 2016.

Figure 39 : Part des enseignants du secondaire inférieur (collège) ayant plus de 50 ans en 2014



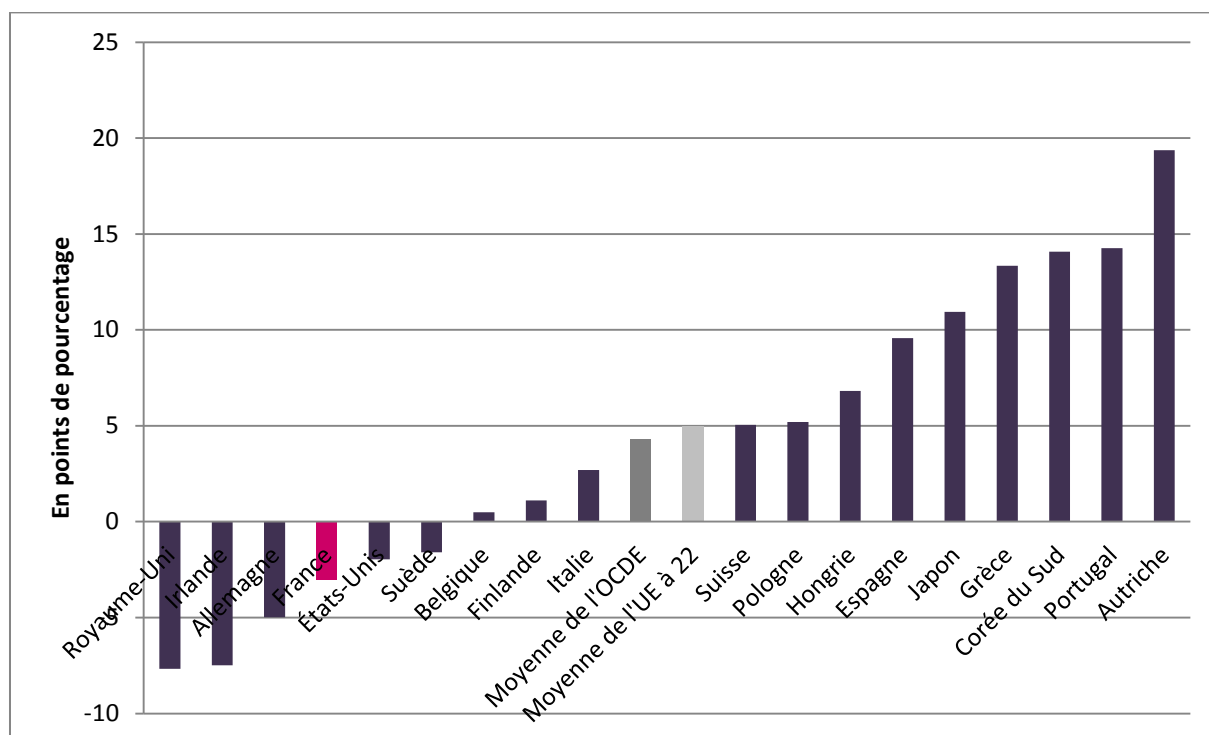
Source : OCDE, 2016.

Figure 40 : Part des enseignants du secondaire supérieur (lycée) ayant plus de 50 ans en 2014



Source : OCDE, 2016.

Figure 41 : Écart de points de la part des enseignants du secondaire ayant plus de 50 ans entre 2005 et 2014



Source : OCDE, 2016

Pour remédier à ces pénuries d'enseignants qualifiés, les pays ont eu recours à différentes mesures de politiques publiques recensées par la Commission européenne (2013). Trois mesures ont été très fréquemment utilisées en Europe durant ces dernières années :

- l'accroissement du niveau de diplôme demandé pour devenir enseignant (presque partout en Europe, ce niveau s'est stabilisé au grade de master) ;
- l'amélioration de la qualité de la formation initiale ;
- le renforcement du soutien apporté en début de carrière.

La commission cite aussi des mesures plus rarement prises par les pays, mais qui peuvent avoir un impact significatif sur l'attractivité du métier :

- le développement de la qualité et de l'accessibilité de la formation continue ;
- l'amélioration des conditions de travail (l'Autriche, l'Estonie, la Hongrie et la Pologne ont par exemple diminué le nombre d'élèves par classes) ;
- un accompagnement renforcé aux enseignants souhaitant bénéficier de mobilité
- l'association des enseignants au processus de décision lors de réformes (l'Allemagne suite au choc PISA 2000, OCDE 2013) ;
- un soutien renforcé aux enseignants rencontrant des difficultés ;
- l'amélioration de l'image de la profession auprès de la population entière (notamment en Estonie, en Irlande, en Lituanie, en Norvège et en Écosse, voire encadrés ci-dessous) ;
- la création de méthodes d'évaluation des enseignants pertinentes, transparentes et acceptées, menées par un représentant institutionnel considéré comme légitime, et sur lesquelles se basent la rémunération et l'avancement (afin d'encourager les bons professeurs à rester dans la profession).

Ces politiques peuvent être menées de façon isolée, ou peuvent faire partie d'un plan global d'accroissement de la renommée du métier d'enseignant ; elles peuvent prendre différentes formes selon les pays (voir exemples ci-après).

Pays	Crise de l'attractivité	Politiques publiques mises en place
Écosse	Aucune	La réforme du système éducatif écossais, le « <i>Curriculum of Excellence</i> » (lancée en 2005, appliquée en 2010), a métamorphosé l'objectif du système éducatif : celui-ci n'a plus pour objectif d'appliquer un certain curriculum, mais de développer 4 compétences majeures chez les élèves (être et devenir un apprenant efficace, avoir confiance en soi, être et devenir un collaborateur efficace, être et devenir un citoyen responsable), à travers les enseignements scolaires. Le rôle du professeur a donc été transformé et fortement valorisé, puisque les enseignants sont désormais de véritables moteurs dans le développement des élèves, scolaire mais aussi personnel et émotionnel.
Estonie	Aucune	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisation au métier d'enseignant durant l'enseignement obligatoire puis à l'université. - Communication publique en vue d'améliorer la renommée de la profession (débats publics sur les aspects à développer dans l'enseignement obligatoire et sur la formation, journée des professeurs à laquelle prennent activement part les ministres, festival de la chanson des enseignants...). - Médiatisation dans les médias grand public des expériences et réussites éducatives locales et nationales et de la remise de récompenses pour les professeurs ayant les meilleurs résultats.
États-Unis	Aucune	<ul style="list-style-type: none"> - Politiques d'attractivité (comme <i>Teach for America</i>) des professionnels d'autres secteurs ou n'ayant pas choisi de modules d'éducation à l'université mais étant diplômés, en leur proposant de commencer à enseigner tout en suivant des cours du soir et du week-end, et en mettant en place un mentorat intensif. - Développement d'un système de reconnaissance et de récompense via un programme non-gouvernemental (<i>National Board for Professional Teaching Standards</i>). Sur la base du volontariat, les professeurs peuvent faire évaluer leurs pratiques par des associations de professeurs. Plusieurs États proposent aujourd'hui des bonus pour les professeurs bien évalués par ce programme. - Création d'une obligation de renouvellement de la certification permettant d'enseigner à intervalle régulier. En Illinois, par exemple, les professeurs doivent renouveler leur autorisation d'enseigner tous les 5 à 10 ans, en s'engageant dans des activités de développement professionnel de haute qualité.

Finlande	Aucune	<ul style="list-style-type: none"> - Large autonomie laissée aux professeurs : curriculum national large, absence d'inspection individuelle, libre choix des méthodes d'enseignement. - Médiatisation et valorisation de la réussite des enseignants lors des excellents scores PISA. - Haut niveau de qualification (très souvent un doctorat) demandé pour exercer la profession d'enseignant.
Irlande	Aucune	<ul style="list-style-type: none"> - Création du Conseil des Professeurs en 2001 et du code de conduite professionnelle en 2011, qui régulent et promeuvent la profession d'enseignant, revalorisent les pratiques enseignantes et accroissent le statut social des enseignants via la création des mêmes instances que d'autres professions valorisées socialement (médecin, avocat...). - Allongement du cursus de formation initiale : à compter de 2012-2013, la durée du diplôme en sciences de l'éducation est de 4 ans ; et la durée de la formation initiale de 2 ans à compter de 2014-2015. - Salaires élevés.
Lituanie	Aucune	<ul style="list-style-type: none"> - Objectif gouvernemental de proposer des salaires 18 % plus élevés aux professeurs que ceux auxquels ils peuvent prétendre dans le privé. - Hausse des qualifications et de la motivation nécessaires à l'exercice de la profession, évaluées <i>via</i> un concours tant basé sur les compétences formelles que motivationnelles, mis en place en 2009-2010. - Communication publique abondante en vue d'accroître la renommée de la profession : publicités, prix nationaux (du meilleur professeur, du meilleur jeune professeur, du meilleur élève...) décernés en collaboration avec des institutions privées, notamment des banques, et fortement médiatisés.
Norvège	Globale	<ul style="list-style-type: none"> - Programme GNIST de coopération entre les professeurs, les mairies et les autorités des comtés (gestionnaires des établissements scolaires), et les Unions syndicales. - Amélioration de la qualité de la formation continue (compétences techniques, approfondissement en sciences de l'éducation...). - Campagne de recrutement intense dès 2008 (publicité, site internet, présence sur tous les salons étudiants...).
Angleterre et Pays de Galles	Aucune	<ul style="list-style-type: none"> - Le programme <i>Returning to Teach</i> permet aux anciens professeurs de revenir à l'enseignement après avoir quitté leur fonction. Il s'agit d'une aide dédiée, d'un abonnement à un magazine les tenant informés de l'évolution dans le monde de l'éducation, d'un support identifiant les niveaux ou disciplines dans lesquels ils pourraient de nouveau enseigner et de la possibilité de

		<p>venir faire des stages d'observation au sein de classes. Des formations de 6 à 12 semaines sont également proposés aux enseignants le demandant.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une prime pouvant aller jusqu'à 4 000 £ est accordée aux néotitulaires. Elle est proportionnelle à la pénurie d'enseignants dans la matière considérée. - Les professeurs nouvellement titularisés, enseignant au moins 50 % de leur temps d'enseignement une matière connaissant une pénurie d'enseignants, voient leur prêt étudiant remboursé.
Singapour	Aucune	<p>Programme GROW depuis 2007 (<i>Growth, Recognition, Opportunity and Well-Being</i>) : amélioration de la reconnaissance, des opportunités et du bien-être des enseignants). Quatre pôles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développement professionnel et croissance : financement des études des professeurs qui souhaitent obtenir un grade plus élevé de diplôme (prêts à taux d'intérêt nul ou financement total), allocation de postes spécifiques pour les établissements dont les professeurs suivent une formation supplémentaire, ouverture de toutes les formations aux professeurs diplômés et allocation de salaires égaux à ceux des enseignants diplômés pour les enseignants qui suivent une formation diplômante ; - Reconnaissance et récompenses : renforcement du lien entre salaire, primes et performance, échelle de salaires basée sur le mérite, les performances et le potentiel de l'enseignant plutôt que sur une progression fixe annuelle ; création d'un plan épargne spécifique pour inciter les enseignants à rester dans la profession (accessible tous les 3 à 5 ans, rentabilité de 6 %, perspective à 30 ans) ; - Opportunités de développement professionnel : création de nouveaux postes (tels que le « chef spécialiste ») pour accroître les possibilités de promotion, développement d'un cursus de spécialisation, création du cursus « <i>Future Leaders programme</i> » (dont les participants auront accès à des projets et des missions particulières). - Bien-être des enseignants : extension de la possibilité d'enseignement à temps partiel aux responsables de discipline ou de niveau, et aux professeurs seniors (jusqu'alors réservés aux professeurs parents d'enfants de moins de 12 ans) et création de postes en conséquence, autorisation de congés sans solde pour les enseignants parents d'enfants de moins de 4 ans (autrefois réservé aux femmes enseignantes ayant des enfants de moins de trois ans).⁷⁶

⁷⁶ <https://www.moe.gov.sg/media/press/2007/pr20071228.htm>

Préconisations :

**Vers une politique globale d'attractivité du métier
d'enseignant**

Parmi les facteurs scolaires influençant le plus les résultats des élèves, la qualité de l'enseignement et donc des enseignants arrive largement en tête.

Recruter, former dans la durée, fidéliser des professionnels experts de haut niveau dans les disciplines qu'ils enseignent mais aussi en didactique et en pédagogie est un des défis majeurs d'un système scolaire.

Il s'agit donc d'atteindre des objectifs *quantitatifs* de recrutement (recruter assez d'enseignants pour faire face aux besoins démographiques, dans chaque classe mais aussi pour les remplacements adéquats). Il s'agit aussi d'atteindre des objectifs *qualitatifs* dans le recrutement, afin de déployer dans toutes les disciplines et sur tous les territoires, notamment les territoires les plus paupérisés, des enseignants *experts* des apprentissages, formés pour faire face aux défis éducatifs (hétérogénéité scolaire des classes, difficulté scolaire grave, numérique, handicap, employabilité des élèves dans l'enseignement professionnel, apprentissage des langues étrangères dès le primaire...).

C'est, en conséquence, une politique d'attractivité du métier d'enseignant globale qui doit être plus encore développée dans les années à venir, dans un cadre politique cohérent de recrutement, dont la première condition d'efficacité est l'inscription dans la durée, en rupture avec les politiques de *stop and go* des dernières décennies.

Cette politique d'attractivité, comme en témoignent les multiples expériences menées à l'étranger, doit actionner simultanément des leviers complémentaires :

- Des opérations multiples de valorisation du métier d'enseignant ;
- Le développement d'une politique de viviers pour attirer en amont des candidats à la fois nombreux, talentueux et diversifiés dans leur origine sociale, au-delà de la filière traditionnelle des étudiants en formation initiale universitaire ;
- Une formation initiale et une formation continue obligatoire de qualité, davantage ouvertes sur la recherche, pour assurer et conforter l'expertise professionnelle des enseignants ;
- Des incitations financières et aide à l'installation, notamment à l'entrée dans la carrière et dans les territoires difficiles ;
- Des dispositifs de mobilité géographique plus flexibles pour assurer un meilleur bien-être des enseignants, qui du fait de la *mastérisation*, rentrent plus âgés dans la carrière.
- Un accompagnement collectif et un soutien aux enseignants en difficulté temporaire.
- La reconnaissance d'un métier aux missions diversifiées et le soutien aux secondes carrières parce que les générations actuelles de jeunes n'envisagent plus d'exercer strictement le même métier pendant plus de quatre décennies
-

1. Valoriser l'image de l'enseignement et de l'enseignant auprès du grand public

Parce que le métier d'enseignant demeure un « métier à vocation » et parce que les enseignants français se considèrent aujourd'hui comme mal reconnus dans leurs missions, une meilleure connaissance des pratiques professorales doit être développée, auprès des élèves, dès le lycée, et surtout auprès du grand public.

Des actions multiples peuvent être mises en œuvre afin d'assurer une meilleure connaissance de l'activité d'enseignement :

- Tutorat par des lycéens auprès d'élèves du primaire et du collège, sous la supervision d'enseignants.
- Opérations de communication grand public récurrentes pour faire connaître le métier d'enseignant, au-delà des campagnes ponctuelles de recrutement.
- Développement d'un réseau social d'échange entre les enseignants et leurs anciens élèves : les anciens élèves peuvent se signaler auprès de leurs professeurs pour leur faire part des suites dans leur parcours scolaire, étudiant ou professionnel, et des épisodes les plus marquants de leur scolarité à leurs côtés.
- « Comment dialoguer efficacement avec les parents » : formation de communication pour les enseignants pour leurs échanges en direction des parents.
- Les « pépinières des pratiques pédagogiques » : démonstration de pratiques pédagogiques au sein des bassins de formation.

2. Inscrire les politiques de recrutement dans la durée, en lien avec les besoins démographiques, avec des indicateurs au moins biannuels sur les futures ouvertures de postes d'enseignant

Les politiques de *stop and go* en matière de recrutement d'enseignants nuisent à la qualité de ces recrutements. Ces politiques inconstantes limitent le vivier de candidats à qui des signaux contradictoires sur l'état des embauches dans l'enseignement selon les périodes sont envoyés. Quand les recrutements sont massifs sur certains territoires et dans certaines disciplines déficitaires, ils conduisent aussi à recruter des candidats de moins bons niveaux aux concours que si les recrutements avaient été lissés dans le temps.

3. Développer une politique efficace de viviers pour attirer à l'enseignement des profils plus diversifiés qu'aujourd'hui

Ce sont aujourd'hui principalement des étudiants en formation initiale à l'université qui se destinent aux métiers d'enseignement, à partir des Master Meef mais aussi des Master disciplinaires. Ouvrir davantage sociologiquement le recrutement des enseignants, attirer vers le métier d'enseignant les étudiants des filières sélectives de l'enseignement supérieur dont les parcours ne rencontrent actuellement aucune possibilité de reconversion vers l'enseignement, convaincre des professionnels en recherche de reconversion, sont autant d'orientations qu'il paraît aujourd'hui nécessaire de prendre :

- Assurer une mise en œuvre plus volontariste du dispositif EAP (Étudiants apprentis professeurs), qui peut fidéliser des publics pour les disciplines déficitaires et ouvrir sociologiquement le profil des futurs enseignants à des étudiants boursiers.
- Penser des modalités de recrutement qui prennent en compte la spécificité du dispositif EAP .
- Développer davantage des formations universitaires pluridisciplinaires qui peuvent efficacement préparer aux concours du premier degré.
- Dans le cadre de la future loi Égalité et Citoyenneté 2016, l'Éducation nationale pourra proposer systématiquement aux universités des activités de stage en établissement scolaire aux étudiants, qui doivent être couplées avec un module de pré-professionnalisation tel qu'il existe déjà dans certaines filières universitaires.
- Au sein des CPGE, un programme spécifique dédié à l'enseignement doit s'adresser aux étudiants souhaitant se réorienter au cours de ce cursus, notamment ceux des classes scientifiques.
- Conforter les professionnels dans le cadre de leur recherche de reconversion :
 - Valoriser les expériences professionnelles extra-scolaires dans le cadre des concours ouverts aux professionnels expérimentés.
 - Développer un programme de formation continue à distance / cours du soir pour aider à passer les concours.
 - Prendre en compte de façon davantage valorisante, dans les rattrapages de carrières, les expériences antérieures notamment celles du secteur privé (aujourd'hui par exemple non reconnues pour les professeurs des écoles, alors que les expériences de cadre le sont pour les professeurs en lycée professionnel).
 - Sécuriser l'entrée dans le métier pour ces professionnels en reconversion grâce à une formation continuée permettant d'atteindre le niveau de master en éducation exigé dans le métier.
- Fidéliser les contractuels les plus engagés par une politique de salaire et de formation continue valorisante.

4. Assurer une formation initiale et continue obligatoire de qualité

Permettre aux étudiants et aux professionnels d'accéder aux ressources disciplinaires et pédagogiques les plus avancées scientifiquement pour faire face aux défis éducatifs auxquels est confrontée l'école française (gestion de la difficulté scolaire, numérique...) est central pour le métier d'enseignant. C'est la garantie d'une formation continuée de haut niveau, en lien avec les besoins des professionnels, qui constitue une condition forte de la reconnaissance de l'expertise professionnelle des enseignants et de l'attractivité de ce métier.

Le Cnesco reviendra dans le détail sur la formation en Espé dans un prochain rapport. À ce stade, ses préconisations sont les suivantes pour la formation continue, en veillant toutefois à ne pas séparer artificiellement la formation initiale et continue, car c'est bien dans la transition entre les deux que se jouent de multiples écueils. Elles sont en lien avec les résultats de la recherche sur des formations continues efficaces dans l'enseignement (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2008 ; Guskey & Yoon, 2009 ; Hellmig, 2010 ; Whitehouse, 2011 ; Chesné, 2014) :

- Une formation exigeante intellectuellement, large dans ses objectifs, définie à partir des besoins des praticiens, exprimés individuellement ou collectivement dans le cadre d'analyses de besoins structurées (aux côtés des formations aux réformes toujours nécessaires).
- Une formation qui s'inscrit, entre autres dans une réflexion et une opérationnalisation collective, dans le cadre d'un établissement ou d'un bassin d'établissement et qui s'intègre de façon explicite dans le projet d'établissement en lien direct avec les progrès des élèves attendus.
- Une formation qui s'ouvre à des acteurs hors Education nationale, notamment ceux de la Recherche, notamment pour la formation des formateurs. Des prolongements peuvent être pensés sous forme de recherche/action associé à des congés de formation, avec des prolongements opérationnels pour les établissements/personnels impliqués.
- La détection des compétences professionnelle au sein de l'Éducation nationale doit être davantage généralisée, avec des outils de remontée des compétences personnelles mis à disposition de chaque professionnel qui souhaiterait les partager avec ses pairs pour analyse par les inspections ;
- Des parcours spécifiques au sein des Espé doivent être aménagés pour les lauréats des concours n'ayant pas suivi un cursus MEEF, les étudiants dont les inspections détectent certaines faiblesses temporaires (disciplinaires, pédagogiques).

5. Sécuriser l'entrée dans le métier

Si les enseignants stagiaires bénéficient aujourd'hui d'un accompagnement, comme le montrent les expériences à l'étranger, les néotitulaires confrontés de plein fouet à l'entrée dans le métier, souvent associée à des mutations géographiques, ont besoin d'être davantage sécurisés dans leurs premières années d'exercice de l'enseignement. C'est ce que doit permettre le nouvel accord PPCR (Parcours professionnels, carrières et rémunérations) qui fait évoluer évaluation et accompagnement des enseignants. Ces premiers pas doivent être développés autour d'un accompagnement fort et structuré des néotitulaires au moins sur les deux premières années :

- Continuité d'un accompagnement organisé et consistant pendant deux ans pour les néotitulaires.
- « Berceaux » pour des néotitulaires au même titre que pour les stagiaires.
- Développement à terme de masters d'ingénierie pédagogique pour les formateurs/tuteurs, avec des objectifs quantitatifs, et des dispositions pour les atteindre (par exemple des congés formation).
- Réflexion à mener sur les temps d'enseignement des stagiaires de deuxième année de master, qui apparaît très chargée pour mener à bien une formation universitaire de qualité et une entrée dans le métier sécurisée.

6. Développer des incitations financières et matérielles pour l'installation des néotitulaires

Les tout récents accords PPCR ainsi que l'octroi de nouvelles primes aux professeurs des écoles vont dans le sens d'une revalorisation significative des rémunérations des professeurs tout au long de leur carrière et particulièrement en fin de trajectoire professionnelle.

Pour autant, les plus jeunes peuvent être confrontés à des mobilités géographiques forcées qui se traduisent par des frais d'installation significatifs et dans certains cas, des difficultés aiguës de logement. Un effort particulier doit être réalisé, notamment pour les affectations dans les territoires les moins attractifs (primes d'installation renforcées, intégration dans la politique de construction des établissements de logements temporaires, politique de logement social en direction des enseignants pendant une période de temps limitée...). De telles politiques locales sont déjà initiées par certains départements déficitaires comme la Seine-Saint-Denis.

7. Proposer des dispositifs de mobilité géographique plus flexibles

Les grands principes d'affectation géographique des enseignants et leur mobilité géographique durant leur carrière sont marqués par des tensions entre intérêts particuliers/familiaux des professeurs, intérêt collectif des apprentissages des élèves, principe de l'égalité de traitement pour tous et reconnaissance de situations humaines individuelles difficiles.

Si les principes d'affectation et de mobilité en place actuellement semblent assurer un certain équilibre global, des mouvements à la marge pourraient permettre de donner davantage de flexibilité au système. Par exemple, intégrer une logique de quatre à six grandes zones géographiques d'affectation dans les concours de l'enseignement secondaire, associées à plusieurs regroupements régionaux d'académies réduirait les limites géographiques des affectations, notamment dans l'enseignement professionnel qui recrute de nombreux salariés en reconversion de carrière, installés familialement et bénéficiant d'un réseau local professionnel dont ils peuvent faire bénéficier leurs élèves.

8. Donner à l'accompagnement dans le métier une dimension collective

Les tout récents accords PPCR prévoient des évolutions majeures dans le sens donné aux inspections en partie orientées vers l'accompagnement collectif des enseignants. Cette logique positive doit s'incarner sur le terrain dans une animation de collectifs enseignants qui doivent permettre au sein des établissements comme dans les bassins de faire vivre des échanges pédagogiques, qui permettent aux enseignants de rompre avec l'isolement dans la classe, caractéristique de ce métier.

Un accompagnement spécifique aux enseignants rencontrant des difficultés temporaires doit être étendu à toutes les académies.

9. Reconnaître la diversification des missions et soutenir les secondes carrières

Parce que les nouvelles générations n'envisagent pas d'exercer strictement le même métier pendant plus de quatre décennies, et parce que le métier d'enseignant comporte de nombreuses missions qui se jouent également hors de l'enseignement dans la classe, au profit du collectif établissement (relations avec le quartier d'implantation, les partenaires de l'école (collectivité, entreprises), mission numérique, projets citoyens transversaux, projets langues étrangères en primaire...), la reconnaissance de ces missions est centrale pour l'activité du métier d'enseignant. Le développement de cessation progressive d'activité associée à des activités de mentorat ainsi que l'amplification des secondes carrières ou des échanges de services entre niveaux d'enseignement permettent de renouveler le métier tout au long de la carrière.

- Le dispositif d'indemnité pour missions particulières (IMP) de la réforme de 2015, doit être amplifié, davantage développé au sein des établissements dans le cadre d'instance de décision collégiale ;
- Un dispositif visant les mêmes objectifs (sous des formes réglementaires différentes) doit être étendu à l'enseignement primaire pour permettre la reconnaissance de missions diversifiées par les enseignants au sein des écoles ;
- Renouer avec des cessations progressives d'activité au-delà de 58 ans, associées avec des activités de mentorat permettant aux aînés de faire profiter de leur expérience à leur collectif (établissement, bassin...) avant leur départ ;
- Développer des bilans de compétences et soutenir l'activité des services de seconde carrière ;
- Offrir des postes à l'étranger dans le cadre du réseau français d'établissements d'enseignement à l'étranger (AEFE, Mission laïque...) pour les enseignants en primaire s'impliquant à leur retour dans des projets langues étrangères transversaux.

Bibliographie

Assemblée nationale (2016). *Réponse à la question n°8 du questionnaire parlementaire sur le projet de loi de finances pour 2016 de l'Assemblée Nationale*.

Bacolod, M. (2007), « Do alternative opportunities matter? The role of female labor markets in the decline of teacher quality, 1960–1990 », *Review of Economics and Statistics*, 89(4), pp.737–751.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*. Paris : L'Harmattan, 304 pages.

Barret, C., Ryk, F. et Volle, N. (mars 2014). Enquête 2013 auprès de la Génération 2010 - Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme. *Bref du Céreq*. Numéro 319, pp. 8.

Beaud, S. (2002). *80 % au bac et après*. Paris : PUF.

Benhenda, A. (2014). *Comment identifier les bons enseignants ? Évaluations des enseignants et performances scolaires des élèves*. Mémoire de master.

Berger, I. (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris : PUF.

Blais, M.C. ; Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock, 264 pages.

Carlo, A., Michel ; A., Chabanne ; J.C., Bucheton, D. ; Demougin, P. ; Gordon, J. ; Sellier, M ; Udave, J.P. ; Valette, S. (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. EAC-2010-1391, European Commission, Directorate General For Education and Training. Volume 1.

Carlo, A. ; Michel, A. ; Chabanne, J.C. ; Bucheton, D. ; Demougin, P. ; Gordon, J. ; Sellier, M. ; Udave, J.P. ; Valette, S. (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. EAC-2010-1391, European Commission, Directorate General For Education and Training. Volume 2.

Chapoulie, M. (1987). *Les Professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*. Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Charles, F. et Cibois, P. (2010). L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée. *Sociétés contemporaines*, n°77, pp. 31-56.

Charles, F. (2012). « Les différents types de socialisation à l'œuvre dans le recrutement des professeurs du secondaire en Angleterre et en France » in *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*, Guibert P, Perier P, (S/d), Rennes, PUR, Collection Le Sens social, pp.17-39.

Chesné, J.-F. (2014). *D'une évaluation à l'autre : des acquis des élèves sur les nombres en sixième à l'élaboration et à l'analyse d'une formation d'enseignants centrée sur le calcul mental*. Thèse de doctorat. Université Paris Diderot.

Chesné, J.F. ; Do, C.L. ; Jegu, S. ; Briant, P. ; Lefresne, F. et Simonis-Sueur, C. (juin 2014). TALIS 2013 - Enseignant en France : un métier solitaire ? *Note d'information DEPP*, n°23.

Cnesco (2016). *Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*

Combe, J. ; Tercieux, O. et Terrier, C. (2016). Améliorer la mobilité des enseignants sans pénaliser les académies les moins attractives ? *Note IPP n°24*.

Commission européenne (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC.

Conseil de l'Europe (2011). Former les enseignants au changement, La philosophie du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe. *Série Pestalozzi n° 1*.

Cormier, J.Y. et Larivain, C. (avril 2005). Portrait des enseignants de collèges et lycées : interrogation de 1 000 enseignants du second degré en mai-juin 2004. *Les dossiers Enseignants et personnels de l'éducation*, n°163, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Cour des comptes (2013). *Gérer les enseignants autrement*. Rapport.

Cour des comptes (2016). *Le budget de l'État en 2015 (résultats et gestion)*. Note d'analyse.

Darling-Hammond, L. et Rothman, R. (eds), (2011). *Teacher and Leader Effectiveness in High-performing Education Systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Daussin-Benichou, J.-M. ; Idmachiche, S. ; Leduc, A. et Pouliquen, E. (2015). Souhaiter entrer dans la fonction publique de l'État : quel rôle des déterminants économiques ? *Insee références*, p. 105-122.

Deauvieu, J. (2005). Le monde enseignant. In J.-P. Terrail. (dir.). *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives* (pp. 41-71). Paris : La Dispute.

Defresne, M. (2015). La rémunération des enseignants du MEN : en 2013, le salaire net moyen diminue de 1 % en euros constants. *Note d'information DEPP*, n°31.

Defresne, M. (2016). La rémunération des enseignants du MEN en 2014. *Note d'information DEPP*, n°24.

Degenne, A. et Vallet, L.A. (2000). L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Évolution entre 1964 et 1997. *Éducation et formation*, n°56, pp. 33-40.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

Dubet, F. (1997). *Écoles, familles : le malentendu*. Paris : Textuel.

Dubujet, A. (2016). Prévisions d'effectifs d'élèves du premier degré : stabilité en 2016, baisse en 2017. *Note d'information DEPP*, n°09.

Durpray, A. et Moullet, S. (2010). Offre éducative, valorisation des diplômes et effets de composition : deux générations de sortants de l'université au tournant des années 2000. *Revue d'Économie Politique*. Numéro 120, pp. 845-880.

Enseignement supérieur et recherche (ESR) (avril 2015). Les effectifs universitaires en hausse de 1,2 % en 2014-2015. *Note flash* n°3.

Enseignement supérieur et recherche (ESR) (mai 2016). Les effectifs universitaires en 2015-2016. *Note flash* n°6.

Eurydice (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*.

Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français au prisme du renouvellement générationnel, *Revue Européenne des Sciences Sociales*, vol. 49/1, p. 157-178.

Figlio, D. (1997), « Teacher salaries and teacher quality », *Economics Letters*, 55, 267–271.

Fougère, D. et Pouget, J. (2003). Les déterminants économiques de l'entrée dans la fonction publique. *Économie et Statistiques*. Numéro 369-370.

Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariat à l'école élémentaire*. Rennes : Presses Universitaires.

Girieud, C. (2002). Temps de travail des enseignants du second degré en 2002. *Note d'information DPD*. N°43.

Gollac, S. (2005). La fonction publique ; une voie de promotion sociale pour les enfants des classes populaires ? *Sociétés contemporaines*, 58. p. 41-63.

Goux, D. et Maurin, E. (2008), « Les enseignants, leur rémunération et leur niveau de vie, 1982-2005 », *Docweb Cepremap* n° 0802.

Guedj, H. et Beaumont, B. (2014, corrigé en 2015). Éducation nationale : des métiers exposés aux menaces et aux insultes. *Insee première* n° 1506.

Guibert, P., Lazuech, G. et Rimbert, F. (2008). *Enseignants débutants : « Faire ses classes »*. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré. Rennes : PUR, 245 p.

Guskey, T. R. et Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, n°90, vol. 7, pp.495-500. k0903gus.pdf

Hanushek E. (2006), « School resources », in Hanushek A. et Welch F. (Eds) *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier.

Hawley, W. & Valli, L. (1999). 'The essentials of effective professional development: A new consensus' in Darling-Hammond, Linda and Sykes, Gary, Editors (1999) *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Hellmig, L. (2010). Effective "blended" professional development for teachers of mathematics: design and evaluation of the "UPOLA" program. *Proceedings of CERME 6*. Lyon, France.
<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/cerme6/wg10-01-hellmig.pdf>

Hoxby C. & Leigh A. (2004), « Pulled away or pushed out? Explaining the decline of teacher quality in the United States », *American Economic Review*, 94(2), 236–240.

Insee (2003). *Enquêtes emploi*.

Insee (2004). *Enquêtes emploi*.

Insee (2005). *Enquêtes emploi*.

Insee (2006). *Enquêtes emploi*.

Insee (2007). *Enquêtes emploi*.

Insee (2008). *Enquêtes emploi*.

Insee (2009). *Enquêtes emploi*.

Insee (2010). *Enquêtes emploi*.

Insee (2010). *Enquêtes emploi du temps 2009-2010*.

Insee (2011). *Enquêtes emploi*.

Insee (2012). *Enquêtes emploi*.

Insee (2013). *Enquêtes emploi*.

Insee (2013). *France, portrait social*. Édition 2013.

Insee (2014). *France, portrait social*. Édition 2014.

Insee (2014). *Enquêtes emploi*.

Insee (2015). *Enquêtes emploi*.

Inspection générale de l'Éducation nationale (2006). *L'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école primaire*. Rapport n°2006-034.

Inspection générale de l'Éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (2010). *Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009)*. Rapport n°2010-111.

Inspection générale de l'Éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (2013). *Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants*. Rapport n°2013-009.

Inspection générale de l'Éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (2013). *Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines*. Rapport n°2013-071.

Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (2013). *Bilan qualitatif des emplois d'avenir professeur*. Rapport n°2015-024.

Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (2015). *Les mouvements académiques et départementaux comme outil de gestion des ressources humaines*. Rapport n°2015-067.

Lantheaume, F. et Hélou, C. (2008). La souffrance des enseignants. *Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF. 173 pages.

Leigh A. (2012), « Teacher pay and teacher aptitude », *Economics of Education Review*, 31, 41-53.

Maresca, B. (1995). La représentation du métier chez les instituteurs. In D.E.P. *Éducation et Formation*, 41, 61-68.

Maresca, B. (2001). Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant, *Les dossiers d'éducation et formation*, n°51.

Maroy C. (2008). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 111_142.

Maroy, C. (2008). « Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant : Le cas de la Belgique. » *Recherche & Formation*, n°57.

Miconnet, N. (2016). Prévisions d'effectifs d'élèves du second degré pour 2016 et 2017. *Note d'information DEPP*, n°10.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la programmation et du développement (MEN-DPD) (1993). *Repères et références statistiques 1993 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la programmation et du développement (MEN -DPD) (1994). *Repères et références statistiques 1994 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la programmation et du développement (MEN-DPD) (MENESR – DEPP) (1995). *Repères et références statistiques 1995 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la programmation et du développement (MEN-DPD) (1996). *Repères et références statistiques 1996 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la programmation et du développement (MEN-DPD) (1997). *Repères et références statistiques 1997 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la programmation et du développement (MEN-DPD) (1998). *Repères et références statistiques 1998 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la programmation et du développement (MEN-DPD) (1999). *Repères et références statistiques 1999 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la programmation et du développement (MEN-DPD) (2000). *Repères et références statistiques 2000 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la programmation et du développement (MEN-DPD) (2001). *Repères et références statistiques 2001 (RERS)*.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Direction de la programmation et du développement (MJENR – DPD) (2002). *Repères et références statistiques 2002 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de la programmation et du développement (MENESR – DPD) (2003). *Repères et références statistiques 2003 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de la programmation et du développement (MENESR – DPD) (2004). *Repères et références statistiques 2004 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de la programmation et du développement (MENESR – DPD) (2005). *Repères et références statistiques 2005 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de la programmation et du développement (MENESR – DPD) (2006). *Repères et références statistiques 2006 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MENESR – DEPP) (2007). *Repères et références statistiques 2007 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale ; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MEN MESR – DEPP) (2008). *Repères et références statistiques 2008 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale ; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MEN MESR – DEPP) (2009). *Repères et références statistiques 2009 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MEN – DEPP) (octobre 2009). Enseigner en collège et lycée en 2008 : Interrogation réalisée en septembre-octobre 2008 auprès de 1 200 enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics. *Les dossiers* n°194

Ministère de l'Éducation nationale ; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MEN MESR – DEPP) (2010). *Repères et références statistiques 2010 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative ; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MENJVA MESR – DEPP) (2011). *Repères et références statistiques 2011 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale ; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MEN MESR – DEPP) (2012). *Repères et références statistiques 2012 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale ; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MEN MESR – DEPP) (2013). *Repères et références statistiques 2013 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MENESR – DEPP) (2014). *Géographie de l'école 2014*. N°11.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, (MENESR) (2016). *Bilan social 2014-2015*.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MENESR – DEPP) (2014). *Repères et références statistiques 2014 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MENESR – DEPP) (2015). *L'état de l'École 2015*.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MENESR – DEPP) (2015). *Repères et références statistiques 2015 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MENESR – DEPP) (2016). *Repères et références statistiques 2016 (RERS)*.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Rapport du médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, Année 2015.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/15/9/Mediateur_Rapport_annuel_2015_577159.pdf

Ministère de l'Éducation de Singapour (2007). *Putting people at the centre of the education enterprise. MOE unveils "GROW 2.0" Package to further strengthen Teacher Development and Recognition and Philosophy for Educational Leadership*.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?*. Paris : PUF. Collection Éducation et société.

OCDE (2005). *Teachers Matter : Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris : OCDE.

OCDE (2011). *Building a high-quality teaching profession - Lessons from around the world*. Paris : OCDE.

OCDE (2013). *Lessons from PISA 2012 for the United States, Strong Performers and Successful reformers in Education*. Paris : OCDE.

OCDE (2014). *A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey*, TALIS. Paris : OCDE.

OCDE (2014). *Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage 2013 (TALIS)*. Paris : OCDE.

OCDE (septembre 2014). *L'enseignement à la loupe*. Paris : OCDE.

OCDE (2014). *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. Paris : OCDE.

OCDE (2014). *Regards sur l'éducation 2014 : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.

OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris : OCDE.

OCDE (2015). *PISA à la loupe : Qui veut devenir enseignant ?* Paris : OCDE.

OCDE (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015*. Paris : OCDE.

OCDE (2015). *Regards sur l'éducation 2015 : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.

OCDE (2016). *Regards sur l'éducation 2016 : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.

Périer, P. (1999). *Enseigner dans les collèges en ZEP*. Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la programmation et du développement. Les dossiers, n°109. 106 pages.

Périer, P. (2001). *Devenir professeur des écoles. Enquête auprès des débutants et anciens instituteurs*. Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la programmation et du développement Les dossiers, n°123. 167 pages.

Périer, P. (2003). *Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de la programmation et du développement (MENESR – DPD) Les dossiers, n°145. 98 pages.

Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*. Volume 147, numéro 1, pp. 79-90.

Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 221 pages.

Périer, P. (2014). *Professeurs débutants - Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF. Collection « Éducation & Société », 204 p.

Perronnet, S. (2013). Les enseignants du premier degré public déclarent travailler 44 heures par semaine en moyenne. *Note d'information DEPP*, n°12.

Perronnet, S. (2013). Les enseignants du second degré public déclarent travailler plus de 40 heures par semaine en moyenne. *Note d'information DEPP*, n°13.

Poullaouec, T. (2004). Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants. *Économie et statistiques*, n°371, pp. 3-22.

Rayou, P. (2000). « L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct ». In *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck, pp.246–274.

Renaut, A. (2004). *La libération des enfants*. Paris : Pluriel.

Rudolf, M. (2015). La dépense pour le parcours d'un élève ou d'un étudiant en France et dans l'OCDE en 2011. *Note d'information DEPP*, n°06.

Terrail, J.-P. (1997). *La scolarisation de la France*, Paris : La dispute.

Terrier, C. (2014). L'attractivité des concours de recrutement des enseignants du second degré public : une étude rétrospective. *Note d'information DEPP*, n°24.

Thomas, C. (2012). Résultats définitifs de la session 2011 du baccalauréat. *Note d'information DEPP*, n°03.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2008). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, Nouvelle Zélande : Ministère de l'éducation. www.educationcounts.govt.nz/goto/BES

Valette, C. (2009) Les concours de recrutement des personnels enseignants du second degré public, Session 2008. *Note d'information DEPP*, n°26.

Valette, C. (2015). Concours enseignants du secondaire public : les recrutements externes ont presque doublé en 2014. *Note d'information DEPP*. n°20.

Valette, C. (2015). Concours de professeurs des écoles dans l'enseignement public : deux fois plus de recrutements externes en 2014. *Note d'information DEPP*, n°21.

Valette, C. (2016). Concours de professeurs des écoles dans l'enseignement public : 40 % de recrutements externes en plus en 2015. *Note d'information DEPP*. n°15.

Valette, C. (2016). Concours enseignants 2015 du secondaire public : 20 % d'admissions en plus aux concours externes renouvelés. *Note d'information DEPP*, n°16.

Vallaud-Belkacem, N. (2015). Inscriptions aux concours enseignants pour l'année 2016 : l'augmentation se confirme. Communiqué de presse.
<http://www.education.gouv.fr/cid94522/inscriptions-aux-concours-enseignants-pour-l-annee-2016-l-augmentation-se-confirme.html>

Vallaud-Belkacem, N. (2016). 60 000 postes dans l'Éducation : engagement tenu !. Communiqué de presse. <http://www.education.gouv.fr/cid106798/60-000-postes-dans-l-education-engagement-tenu.html&xtmc=54000postes&xtnp=1&xtr=2>. Page consultée le 22 octobre 2016.

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development : an international review of the literature. Paris : Unesco.

Whitehouse, C., (2011) *Effective continuing professional development for teachers*. AQA Centre for Education Research and Policy. Manchester, Royaume-Uni.
https://cerp.aqa.org.uk/sites/default/files/pdf_upload/CERP-RP-CW-19052011.pdf. Page consultée le 22 octobre 2016.

ANNEXES

Annexe 1 – Sigles

AESH	Accompagnant des élèves en situation de handicap.
Bac pro	Baccalauréat professionnel.
Bac techno	Baccalauréat technologique.
Capeps	Certificat d'aptitude au professorat de l'éducation physique et sportive.
Capes	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.
Capet	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique.
CAPLP	Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel.
Céreq	Centre d'études et de recherches sur les qualifications.
CITE	Classification internationale type des enseignements (Unesco).
CPE	Conseiller principal d'éducation.
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles.
DEA	Diplôme d'études approfondies.
Depp	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MENESR).
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées.
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales.
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire (MENESR)
DGRH	Direction générale des ressources humaines (MENESR)
DPD	Direction de la programmation et du développement
EAP	Emploi avenir professeur, puis étudiant apprenti professeur à partir de la rentrée 2015
ENS	École normale supérieure
EP	Éducation prioritaire
EPS	Éducation physique et sportive
ES	Économique et social (baccalauréat général)
Espé	École supérieure du professorat et de l'éducation
ETP	Équivalent temps plein
FC	Formation continue
H/E	Heures d'enseignement par élève
HSA	Heures supplémentaires année
IA-IPR	Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional
IEN	Inspecteur de l'Éducation nationale (intègre depuis 1990 les IDEN, IET, IIO)
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche
IGEN	Inspection générale de l'Éducation nationale
Insee	Institut national de la statistique et des études économiques

IPP	Institut des politiques publiques
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
L	Littéraire (baccalauréat général)
LEGT/LGT	Lycée d'enseignement général et technologique
LFI	Loi de finances initiale
LMD	Licence-master-doctorat
LP	Lycée professionnel (ex-LEP)
MEEF	Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MENESR	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MESR	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MJENR	Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
MENJVA	Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PEGC	Professeur d'enseignement général de collège
PEPS	Professeur d'éducation physique et sportive
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i> (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)
PLF	Projet loi de finances
PLP	Professeur de lycée professionnel
PPCR	Parcours professionnels, carrières et rémunérations
REP/REP+	Réseau d'éducation prioritaire/Réseau d'éducation prioritaire renforcée
RERS	Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche
S	Scientifique (baccalauréat général)
Staps	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
SVT	Sciences de la vie et de la Terre
Unesco	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture)
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

Annexe 2 – Les différents concours d'accès au métier d'enseignant

Le tableau ci-dessous présente tous les concours permettant de devenir enseignant. Chacun d'eux est composé d'une ou plusieurs épreuves écrites (le plus souvent, il s'agit d'épreuves d'admissibilité), et d'épreuves orales (le plus souvent, il s'agit d'épreuves d'admission). Des concours analogues existent pour l'entrée dans l'enseignement privé (excepté pour l'agrégation, où seul l'équivalent du concours interne existe), où l'expérience dans la fonction publique est remplacée par de l'expérience dans des établissements d'enseignement sous contrat.

Concours	Type de concours	Conditions d'inscription au concours
CRPE : intégrer le corps des professeurs des écoles (concours académique)	Concours externe	Être inscrit en Master 1 ou 2 ou remplir les conditions nécessaires à l'inscription en M2 ou être titulaire d'un M2
	Concours externe spécial (langues régionales)	
	Premier concours interne	Instituteurs titulaires ayant plus de trois ans d'expérience
	Second concours interne	<ul style="list-style-type: none"> - Être titulaire d'une licence - Justifier d'au moins 3 ans d'expérience dans la fonction publique
	Second concours interne spécial (langues régionales)	
	Troisième concours	Justifier d'au moins 5 ans d'expérience professionnelle dans le secteur privé
CAPES : intégrer le corps des certifiés (concours national)	Concours externe	Être inscrit en Master 1 ou 2 ou remplir les conditions nécessaires à l'inscription en M2 ou être titulaire d'un M2
	Concours interne	<ul style="list-style-type: none"> - Être titulaire d'une licence - Justifier d'au moins 3 ans d'expérience dans la fonction publique
	Troisième concours	Justifier d'au moins 5 ans d'expérience professionnelle dans le secteur privé
	Concours réservé	Professeurs contractuels pouvant justifier d'une certaine expérience
Agrégation : intégrer le corps des agrégés (concours national)	Concours externe	Être détenteur d'un Master
	Concours externe spécial	Être détenteur d'un doctorat
	Concours interne	<ul style="list-style-type: none"> - Être titulaire d'un Master - Justifier d'au moins 5 ans d'expérience dans la fonction publique
CAPEPS : intégrer le	Concours externe	<ul style="list-style-type: none"> - Être détenteur d'une licence de STAPS - Être inscrit en Master 1 ou 2 ou remplir les conditions nécessaires à l'inscription en M2 ou être titulaire d'un M2

corps des professeurs d'éducation physique et sportive (concours national)	Concours interne	<ul style="list-style-type: none"> - Être détenteur d'une licence de STAPS - Justifier d'au moins 3 ans d'expérience dans la fonction publique
	Troisième concours	Justifier d'au moins 5 ans d'expérience professionnelle dans le secteur privé
	Concours réservé	Professeurs contractuels pouvant justifier d'une certaine expérience
CAPET : intégrer le corps des professeurs de l'enseignement technique (concours national)	Concours externe	Être inscrit en Master 1 ou 2 ou remplir les conditions nécessaires à l'inscription en M2 ou être titulaire d'un M2
	Concours interne	<ul style="list-style-type: none"> - Être titulaire d'une licence - Justifier d'au moins 3 ans d'expérience dans la fonction publique
	Troisième concours	Justifier d'au moins 5 ans d'expérience professionnelle dans le secteur privé
	Concours réservé	Professeurs contractuels pouvant justifier d'une certaine expérience
CAPLP : intégrer le corps des professeurs de l'enseignement professionnel (concours national)	Concours externe	Enseignement général
		Être inscrit en Master 1 ou 2 ou remplir les conditions nécessaires à l'inscription en M2 ou être titulaire d'un M2
	Concours interne	Enseignement général ou professionnel
		<ul style="list-style-type: none"> - Diplôme de niveau Bac +2 ou de niveau III (formation initiale ou continue) ou diplômes nécessaires à l'inscription au CAPET - Justifier d'une expérience dans la profession spécifique enseignée - Justifier d'un certain nombre d'années dans le service public
		Justifier d'au moins 5 ans d'expérience professionnelle dans le secteur privé
	Concours réservé	Professeurs contractuels pouvant justifier d'une certaine expérience

Annexe 3 - L'enquête auprès des étudiants

L'enquête par questionnaire a été réalisée entre la seconde quinzaine de septembre et le début du mois d'octobre 2015 auprès de 1 182 étudiants inscrits en troisième année de licence⁷⁷. Quatre villes universitaires ont été choisies de manière à prendre en compte une diversité de filières et de contextes académiques, ces derniers pouvant jouer inégalement sur l'attractivité du concours. Trois disciplines ont été retenues en lettres et sciences humaines (anglais, histoire, sciences de l'éducation) et deux en sciences (mathématiques, sciences de la vie et de la Terre). Ces différentes disciplines ont été sélectionnées en raison de leur attractivité variable dans les métiers de l'enseignement, avec des difficultés de recrutement en mathématiques et en anglais d'un côté, une situation sensiblement meilleure en histoire et en sciences de la vie et de la terre de l'autre. Le choix des sciences de l'éducation vise presque exclusivement le concours de professeurs des écoles auquel se destine une large majorité des étudiants de cette filière.

Caractéristiques principales de l'échantillon

Les enquêtes ont été réparties selon la matrice d'échantillonnage suivante :

- Montpellier 1 : mathématiques, sciences de la vie et de la Terre (SVT) ;
- Montpellier 2 : anglais, histoire, sciences de l'éducation ;
- Paris-Ouest-Nanterre-La Défense : anglais, histoire, sciences de l'éducation ;
- Paris Sud : mathématiques, SVT ;
- Rennes 1 ; mathématiques, SVT ;
- Rennes 2 : anglais, histoire, sciences de l'éducation.

La population des étudiants de licence 3 des filières des universités sélectionnées a été constituée sur la base des inscriptions de l'année 2013-2014. Celles-ci, les dernières disponibles, peuvent ne pas refléter exactement la répartition des effectifs de la rentrée universitaire au moment de l'enquête. Au final, l'échantillon des étudiants enquêtés se répartit comme suit :

1 103 étudiants

Sexe

Homme	32,4 %
-------	--------

⁷⁷ Après une première relecture des questionnaires, 79 d'entre eux ont été écartés parce que mal renseignés ou comportant des réponses fantaisistes qui les rendaient inexploitable. Au total, l'exploitation porte sur 1103 questionnaires.

Femme	67,6 %
-------	--------

Âge

Age moyen	21,5 ans (écart-type : 3,5)
-----------	--------------------------------

Type de bac

bac général L	23,9 %
bac général ES	18,1 %
bac général S	47 %
bac technologique	8,1 %
bac professionnel	1,5 %
Autre cursus	1,4 %

Mention au bac

Très bien	9,2 %
Bien	23,4 %
Assez bien	37,4 %
Pas de mention	30 %

Discipline d'inscription

Anglais	16,8 %
Histoire	17,5 %
Mathématiques	15 %
Sciences de l'éducation	22,8 %
Sciences de la vie et	27,9 %

de la Terre	
-------------	--

Université d'inscription (2015/2016)

Montpellier 2	18,6 %
Montpellier 3	17,2 %
Paris-Ouest Nanterre-La Défense	12,6 %
Paris-Sud	16,5 %
Rennes 1	6,5 %
Rennes 2	28,6 %

Conditions de passation

Au total, 1 103 questionnaires étudiants ont été exploités pour une population théorique estimée à 2 953 inscrits en licence troisième année, soit un taux de réponse de 37,4 %. Les taux de répondants varient néanmoins d'une discipline à une autre de la manière suivante :

Taux de réponse par discipline

Anglais : 46,7 %

Histoire : 29,4 %

Sciences de l'éducation : 38,2 %

Mathématiques : 44,8 %

Sciences de la vie e de la Terre : 35,2 %

Les écarts des taux de réponse s'expliquent en particulier par la répartition des étudiants en groupes pratiquée sur certains sites de sorte que la distribution des questionnaires n'a pu se faire en même temps sur tous les groupes. De plus, il faut tenir compte des décalages entre les effectifs pris en compte deux années auparavant et ceux de la période d'enquête.

Cependant, le dispositif d'enquête mis en place s'est attaché à administrer le questionnaire à l'ensemble des étudiants présents sur les lieux d'enquête. En effet, la période de la rentrée

universitaire a semblé propice pour d'une part, réunir le plus grand nombre d'étudiants dans les amphis ou salles de cours où les questionnaires ont été administrés et, d'autre part, interroger également ceux qui n'envisagent pas *a priori* de passer un concours de l'enseignement.

La passation des questionnaires sous forme papier sur un temps de cours et avec le soutien de l'enseignant présent⁷⁸, a permis d'éviter le biais principal qui aurait consisté à ne recueillir que le point de vue de répondants se déclarant intéressés par les métiers de l'enseignement. Tous les présents ont rendu un questionnaire, rempli avec soin et une exploitation en quasi-totalité. En ce sens, l'échantillon touche une diversité d'étudiants sous le critère de leur rapport d'intérêt ou de désintérêt pour les concours et métiers de l'enseignement. Cela ne signifie pas pour ceux qui s'intéressent aux concours qu'ils décideront effectivement de le présenter et qu'ils réussiront les épreuves. Les résultats n'ont donc pas de valeur prévisionnelle, car il faut tenir compte des changements entre le début et la fin d'une année de licence universitaire marquée précisément par l'enjeu du choix d'orientation, voire de détermination du projet professionnel.

Présentation du questionnaire

Le questionnaire anonyme comportait près de 40 questions dont trois questions ouvertes et une douzaine de questions relatives au profil de l'étudiant, notamment son origine sociale et sa trajectoire scolaire. Des questions ont porté explicitement sur l'attractivité des métiers de l'enseignement mais d'autres s'intéressaient au projet de poursuite d'études, à la représentation comparée du professorat dans les premier et second degrés, tant sous l'angle des difficultés que des atouts, à la perception des conditions de travail ou de rémunération des enseignants ou encore au prestige accordé à la fonction relativement à d'autres professions. Il se dégage au final un tableau nuancé des attraits du métier qui évite la simplification ou la vision caricaturale qui peut parfois en être donnée.

⁷⁸ Le Cnesco remercie les enseignants qui ont permis que les étudiants répondent à l'enquête pendant leur cours. Sans leur collaboration l'enquête n'aurait pas pu avoir lieu.

Annexe 4 - Questionnaire

Bonjour

Le CNESCO (conseil national d'évaluation du système scolaire), organisme scientifique indépendant, souhaite mieux connaître l'image des métiers de l'enseignement et de l'éducation auprès des étudiants.

Dans ce but, une enquête par questionnaire se déroule en cette rentrée 2015 dans quatre villes universitaires (Montpellier, Nanterre, Orsay, Rennes) auprès d'étudiants de différentes filières. Les informations collectées seront exploitées uniquement de manière statistique et resteront totalement anonymes

Nous vous remercions de votre participation.

1. À l'issue de la licence, envisagez-vous de vous inscrire :

(cocher une seule réponse)

- ☐ Dans un master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation)
- ☐ Dans un autre master de votre discipline
- ☐ Dans un autre master d'une autre discipline
- ☐ Autre orientation
- ☐ Ne sait pas encore

2. Envisagez-vous dans les deux ou trois années qui viennent, de passer un concours :

(plusieurs réponses possibles)

- ☐ De professeur des écoles (primaire) => Passez en question 4
- ☐ De professeur du secondaire (collège, lycée) => Passez en question 4
- ☐ Autre concours de l'éducation nationale (CPE, documentaliste...)
- ☐ Un autre concours de la fonction publique
- ☐ Non, aucun
- ☐ Ne sait pas encore

3. Si vous n'envisagez pas de passer de concours de l'enseignement : Pourquoi, en quelques mots, ne souhaitez-vous pas devenir enseignant ? **(Passez ensuite directement en Question 9)**

4. Si vous envisagez de passer un concours de l'enseignement, pensez-vous présenter le concours de :
(cocher une seule réponse)

- ☐ L'enseignement public
- ☐ L'enseignement privé
- ☐ Les deux
- ☐ Ne sait pas

5. Hésitez-vous entre le primaire (1^{er} degré) et secondaire (2nd degré)?

(cocher une seule réponse)

- ☐ Oui => Passez en question 8
- ☐ Non, j'ai choisi le 1^{er} degré (primaire)

- ☐ Non, j'ai choisi le 2nd degré (collège, lycée) => Passez en question 7

6. Pourquoi avez-vous choisi le premier degré plutôt que le second degré ?
(Passez ensuite en question 8)

7. Pourquoi avez-vous choisi le second degré plutôt que le premier degré ?

8. A quel moment avez-vous envisagé de devenir enseignant ?

(cocher une seule réponse)

- ☐ Dès l'école élémentaire
☐ Au collège
☐ Au lycée
☐ En choisissant vos études supérieures
☐ Au cours des études supérieures
☐ Autre (préciser) :

A TOUS

9. Quelles sont vos deux sources principales d'information sur le métier d'enseignant ?

(Deux réponses possibles)

- ☐ Parents ou membres de la famille
☐ Amis ou autres étudiants
☐ Médias
☐ Services et personnels d'orientation
☐ Documentation personnelle par internet, salons
☐ Autre : préciser

10. Selon vous, la profession d'enseignant **dans le premier degré (primaire)** est-elle aujourd'hui :

(cocher une seule réponse)

- ☐ Très attractive
☐ Plutôt attractive
☐ Plutôt peu attractive
☐ Pas du tout attractive
☐ Ne sait pas

11. Selon vous, la profession d'enseignant **dans le second degré** (collèges, lycée) est-elle aujourd'hui :

(cocher une seule réponse)

- ☐ Très attractive
☐ Plutôt attractive
☐ Plutôt peu attractive
☐ Pas du tout attractive
☐ Ne sait pas

12. En distinguant le primaire et le secondaire, quels aspects de l'enseignement rendent cette **profession attractive**, à vos yeux ? Sélectionner trois éléments ci-dessous et les ordonner de 1 à 3 en reportant la lettre correspondant aux items sélectionnés (1 correspondant à l'élément le plus attractif) :

- A. Le goût pour la matière ou les matières enseigné(e)s
- B. La transmission de savoirs et de connaissances aux élèves
- C. L'éducation et la transmission de valeurs
- D. Être au contact des jeunes générations
- E. Le niveau de salaire
- F. Les perspectives d'évolution dans la carrière
- G. L'autonomie dans le travail
- H. L'intérêt d'exercer dans le secteur public
- I. La sécurité de l'emploi
- J. Le temps libre, les vacances
- K. Autre : préciser

Pour le primaire, indiquez la lettre de :

- Votre premier choix
- Votre second choix
- Votre troisième choix

Pour le secondaire, indiquez la lettre de :

- Votre premier choix
- Votre second choix
- Votre troisième choix

13. Quels aspects de l'enseignement rendent cette **profession peu ou pas attractive à vos yeux ?** Sélectionner trois éléments ci-dessous et les ordonner de 1 à 3 en reportant la lettre correspondant aux items sélectionnés :

- A. Le niveau de salaire insuffisant
- B. Le niveau de diplôme exigé trop élevé (master)
- C. Les chances aléatoires de réussite au concours
- D. Le manque de reconnaissance du métier d'enseignant
- E. Le manque de choix concernant les premières affectations
- F. Le manque de perspectives de carrière
- G. Les conditions de travail au quotidien
- H. L'image véhiculée par les médias et l'opinion publique sur les enseignants
- I. L'image véhiculée par les médias et l'opinion publique sur les fonctionnaires
- J. Autre : préciser

Indiquez la lettre de :

- Votre premier choix
- Votre second choix
- Votre troisième choix

14. Selon vous, après leur formation dans une ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation), les enseignants sont-ils préparés à exercer leur métier ?

(cocher une seule réponse)

- ☐ Oui, très bien préparés
- ☐ Oui, assez bien préparés
- ☐ Non, assez mal préparés
- ☐ Non, pas préparés du tout
- ☐ Ne sait pas

15. En distinguant le primaire et le secondaire, selon vous, qu'est-ce qui est le plus difficile dans le travail au quotidien des enseignants ? Sélectionner trois éléments ci-dessous et les ordonner de 1 à 3 en reportant la lettre correspondant aux items sélectionnés (1 correspondant à l'élément le plus difficile) :

- A. Le manque d'intérêt des élèves
- B. La gestion du comportement des élèves en classe
- C. Les relations entre enseignants
- D. Les relations avec les parents
- E. Le manque de soutien de l'institution
- F. La charge de travail
- G. L'isolement de l'enseignant
- H. La difficulté de faire progresser et réussir tous les élèves
- I. L'imprévisibilité des situations en classe
- J. Autre : préciser

Pour le primaire, indiquez la lettre de :

Votre premier choix

Votre second choix

Votre troisième choix

Pour le secondaire, indiquez la lettre de :

Votre premier choix

Votre second choix

Votre troisième choix

16. Selon vous, quelle est la proportion de candidats qui réussissent le concours de professeurs des écoles (premier degré) dans votre académie ?

Entourez votre réponse

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

17. Selon vous, quelle est la proportion de candidats qui réussissent le concours de professeur de collège ou lycée (concours du CAPES) dans votre discipline ?

Entourez votre réponse

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

18. Selon vous, combien gagne un enseignant du primaire en début de carrière ?

..... euros net par mois

19. Selon vous, combien gagne un enseignant du secondaire (collège, lycée) en début de carrière ?

..... euros net par mois

20. Selon vous, combien d'heures travaille, sur une semaine complète, un enseignant du primaire ?

Heures d'enseignement avec les élèves :

Heures de préparation des cours et de corrections :

21. Selon vous, combien d'heures travaille, sur une semaine complète, un enseignant du secondaire ?

Heures d'enseignement avec les élèves :

Heures de préparation des cours et de corrections :

22. Voici une liste de professions d'un niveau d'études comparable à ce qui est exigé pour devenir enseignant :

Parmi les professions suivantes :

- cochez les deux professions qui ont, selon vous, le plus haut prestige social
- cochez les deux professions qui ont, selon vous, le plus faible prestige social

Plus haut prestige (cocher 2 cases)		Plus faible prestige (cocher 2 cases)
Magistrat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ingénieur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psychologue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professeur de collège ou lycée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Directeur des ressources humaines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commissaire de police	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Architecte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professeur des écoles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Journaliste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trader	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pharmacien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avocat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Développeur informatique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responsable marketing/communication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Styliste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Parmi les professions suivantes, quelle est la plus attractive à vos yeux ?
(cocher une seule réponse)

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------|
| Magistrat | <input type="checkbox"/> |
| Ingénieur | <input type="checkbox"/> |
| Psychologue | <input type="checkbox"/> |
| Professeur de collège ou lycée | <input type="checkbox"/> |
| Directeur des ressources humaines | <input type="checkbox"/> |
| Commissaire de police | <input type="checkbox"/> |
| Architecte | <input type="checkbox"/> |
| Professeur des écoles | <input type="checkbox"/> |
| Journaliste | <input type="checkbox"/> |
| Trader | <input type="checkbox"/> |
| Pharmacien | <input type="checkbox"/> |
| Avocat | <input type="checkbox"/> |
| Développeur informatique | <input type="checkbox"/> |
| Responsable marketing/communication | <input type="checkbox"/> |
| Styliste | <input type="checkbox"/> |

24. Si vous avez coché « **professeur des écoles** » ou « **professeur de collège ou lycée** » à la question 23, passer directement à la question 25. Dans le cas contraire, qu'est-ce qui rend la profession que vous avez sélectionnée plus attractive que le métier d'enseignant ?
(choisissez les 3 réponses les plus importantes)

- ☐ C'est une profession que je serais plus fier d'exercer
- ☐ Elle offre un salaire plus attractif
- ☐ Elle attire des personnes avec qui j'aimerais davantage travailler
- ☐ Elle offre de meilleures conditions de travail au quotidien
- ☐ Elle récompense mieux les plus compétents
- ☐ Elle permet de mieux concilier vie privée et vie professionnelle
- ☐ C'est une profession socialement plus valorisée
- ☐ Elle offre de meilleures opportunités de carrière
- ☐ C'est une profession moins stressante
- ☐ Autre (préciser) :

25. En devenant enseignant, auriez-vous le sentiment d'occuper une position sociale :
(Une seule réponse)

- ☐ Supérieure à celle de vos parents
- ☐ Comparable à celle de vos parents
- ☐ Inférieure à celle de vos parents
- ☐ Ne sait pas

26. Selon vous, quels changements pourraient rendre le métier d'enseignant plus attractif ?
Sélectionner trois éléments ci-dessous et les ordonner de 1 à 3 en reportant la lettre correspondant aux items sélectionnés (1 correspondant à l'élément le plus attractif) :

- A. Donner plus d'autonomie aux enseignants
- B. Revaloriser le salaire des enseignants
- C. Améliorer l'image de l'enseignement
- D. Améliorer la formation initiale des enseignants dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)
- E. Réduire le nombre d'élèves par classe
- F. Permettre aux enseignants de choisir plus facilement leur établissement
- G. Améliorer l'avancement de carrière des enseignants
- H. Mieux récompenser les enseignants les plus investis
- I. Accompagner les enseignants en poste dans les contextes difficiles
- J. Ne pas affecter les professeurs débutants sur les postes difficiles
- K. Donner plus de moyens pour travailler en équipe
- L. Autre : préciser

Indiquez la lettre de

Votre premier choix

Votre second choix

Votre troisième choix

27. Vous êtes :

- ☐ Un homme
- ☐ Une femme

28. Quel âge avez-vous ?

29. Quel type de bac avez-vous passé ?

- ☐ Bac général L
- ☐ Bac général ES
- ☐ Bac général S
- ☐ Bac technologique
- ☐ Bac professionnel
- ☐ Autre cursus : Préciser :

30. Quelle a été votre mention au bac ?

- ☐ Assez Bien
- ☐ Bien
- ☐ Très Bien
- ☐ Pas de mention

31. Dans quelle discipline êtes-vous inscrit cette année en Licence 3 ?

- ☐ Anglais
- ☐ Histoire
- ☐ Mathématiques
- ☐ Sciences de l'éducation
- ☐ Sciences de la Vie et de la Terre

32. Quelle est (ou quelle a été) la profession de votre père ?

- ☐ Agriculteur exploitant
- ☐ Artisan ou commerçant, chef d'entreprise
- ☐ Cadre, profession intellectuelle supérieure (ex: avocat, responsable commercial, expert immobilier, médecin, directeur de clientèle, professeur de collège ou lycée ...)
- ☐ Profession intermédiaire (ex : technicien, infirmier, chargé de clientèle bancaire...)
- ☐ Employé (ex: facteur, aide-soignant, vendeur, caissier, secrétaire, contrôleur de train...)
- ☐ Ouvrier (ex : menuisier, soudeur, plombier, électricien, mécanicien...)
- ☐ Sans activité professionnelle
- ☐ Retraité
- ☐ Autre. Préciser

33. Quelle est (ou quelle a été) la profession de votre mère ?

- ☐ Agriculteur exploitant
- ☐ Artisan ou commerçant, chef d'entreprise
- ☐ Cadre, profession intellectuelle supérieure (ex: avocat, responsable commercial, expert immobilier, médecin, directeur de clientèle, professeur de collège ou lycée ...)
- ☐ Profession intermédiaire (ex : technicien, infirmier, chargé de clientèle bancaire...)
- ☐ Employé (ex: facteur, aide-soignant, vendeur, caissier, secrétaire, contrôleur de train...)
- ☐ Ouvrier (ex : menuisier, soudeur, plombier, électricien, mécanicien...)
- ☐ Sans activité professionnelle
- ☐ Retraitee
- ☐ Autre. Préciser

34. Vos parents exercent-ils (ou ont-ils exercé) en tant qu'enseignant :

Du primaire ?

- ☐ Oui, mon père
- ☐ Oui, ma mère
- ☐ Oui, mes deux parents
- ☐ Non aucun

Du secondaire (collège, lycée)?

- ☐ Oui, mon père
- ☐ Oui, ma mère
- ☐ Oui, mes deux parents
- ☐ Non aucun

35. Vos parents exercent-ils (ou ont-ils exercé) dans la fonction publique ?

- ☐ Oui, mon père
- ☐ Oui, ma mère
- ☐ Oui, mes deux parents
- ☐ Non aucun

36. Quelle est l'université dans laquelle vous êtes inscrit en 2015/2016 ?

- ☐ Montpellier 1
- ☐ Montpellier 2
- ☐ Paris 10 Ouest Nanterre La défense
- ☐ Paris Sud
- ☐ Université Rennes 1
- ☐ Université Rennes 2



cnesco
**conseil national
d'évaluation
du système scolaire**

Carré Suffren
31-35 rue de la Fédération
75 015 Paris

Tél. 01 55 55 02 09

cnesco.communication@education.gouv.fr

 www.cnesco.fr

 @Cnesco

 Cnesco