

# CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT :  
QUELLES ÉVOLUTIONS ?  
À QUELLES CONDITIONS ?

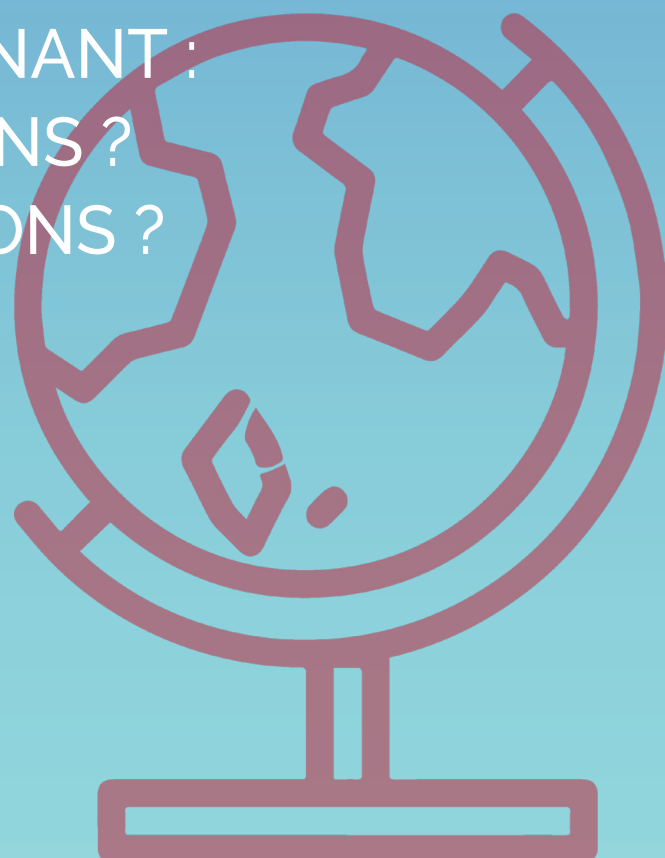


RAPPORT DE CADRAGE

LE 8 OCTOBRE 2025

ET DU 3 AU 6 NOVEMBRE 2025

#CCI\_métier\_enseignant



En partenariat avec :

Le métier d'enseignant  
face au défi de l'attractivité

**Pierre Périer**  
Université Rennes 2

Octobre 2025

le **cnam**  
cnesco

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :  
Périer, P. (2025). *Le métier d'enseignant face au défi de l'attractivité ?* Cnesco-Cnam.

Ce texte s'inscrit dans une série de rapports publiés par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique suivante : **Le métier d'enseignant**

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs du rapport.

Disponible sur le site du Cnesco : [www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr)

Publié en mars 2026

Centre national d'étude des systèmes scolaires

41 rue Gay Lussac, 75005 Paris

Contact : [cnesco@lecnam.net](mailto:cnesco@lecnam.net) – 06 98 51 82 75

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	<b>6</b>
<b>I. Quels enseignants pour quel métier demain ?</b> .....	<b>9</b>
A. La crise d'attractivité de la profession enseignante en France (et ailleurs) .....	9
1. Crise de recrutement en France et perte d'attractivité : une crise inédite ?.....	9
2. Les données de la crise : persistances et différences .....	11
3. Spécificités et paradoxes de la crise en France .....	15
a. Entre démissions et reconversions.....	15
b. Des raisons françaises ? .....	19
B. Ambivalences et incertitudes de l'identité professionnelle des enseignants .....	20
1. Se projeter dans l'enseignement... ou pas .....	21
a. Un métier de sens et de valeur .....	21
b. L'attractivité à l'épreuve du statut et du salaire enseignant.....	26
2. Une identité professionnelle incertaine .....	31
a. Une professionnalisation en quête de légitimité .....	31
b. Vers de nouveaux agencements identitaires ?.....	35
<b>II. Enseigner : défis et ressources</b> .....	<b>38</b>
A. À l'épreuve du métier « réel ».....	38
1. Extension du domaine de l'enseignement.....	38
a. La gestion des comportements en classe.....	38
b. L'individualisation de la relation avec les élèves. ....	43
2. Un rapport ambivalent aux parents .....	44
B. Quelles ressources et compétences pour les enseignants ?.....	47
1. Formation ou impréparation au métier ?.....	47
2. Acquérir des compétences par l'expérience : un exercice solitaire.....	50
<b>III. Recrutement, reconnaissance et carrière des enseignants</b> .....	<b>53</b>
A. Conditions de recrutement des enseignants : un « coût d'entrée » élevé.....	54

1. Le concours, oui mais comment ? .....	54
2. Le jeu contraint des affectations et mutations .....	58
B. Penser les enjeux de reconnaissance et de carrière.....	62
1. Les enseignants face au déficit de reconnaissance.....	62
2. Le sens de la carrière.....	65
<b>Conclusion .....</b>	<b>69</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>72</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>78</b>
Annexe 1 – Caractéristiques de l'échantillon.....	78
Annexe 2 – Choix et non-choix de l'enseignement : perceptions et facteurs associés.....	80

## Liste des figures

Figure 1 – Proportion d'étudiants déclarant envisager de passer un concours (en %).....	22
Figure 2 – Évolution de la répartition des étudiants du supérieur.....	57

## Listes des tableaux

Tableau 1. Motivations déclarées par les étudiants pour devenir enseignant .....	24
Tableau 2a. Attractivité de la profession enseignante dans le premier degré.....	26
Tableau 2b. Attractivité de la profession enseignante dans le second degré .....	26
Tableau 3. Aspect de l'enseignement qui rend la profession attractive selon le choix/non-choix de l'enseignement (1 <sup>er</sup> choix).....	28
Tableau 4. Aspects de la profession qui la rendent peu ou pas attractive selon le choix/non-choix de l'enseignement (1 <sup>er</sup> choix).....	29
Tableau 5. Finalités de l'École selon le choix/non-choix de l'enseignement .....	34
Tableau 6. Éléments les plus difficiles dans le travail quotidien des enseignants selon le choix/non-choix de l'enseignement (1 <sup>er</sup> choix) .....	42

Tableau 7. Opinion sur la préparation au métier dans les Inspé selon le choix/non-choix de l'enseignement .....	48
Tableau 8. Comparaison entre la France et l'UE sur le sentiment de préparation des enseignants à la suite de leur formation initiale .....	49
Tableau 9. Perception des compétences requises pour être enseignant selon le choix/non-choix de l'enseignement .....	52
Tableau 10. Disposition à la mobilité géographique selon le choix/non-choix de l'enseignement .....	60
Tableau 11. Projection d'une affectation en éducation prioritaire.....	60
Tableau 12. Changements à effectuer pour rendre le métier d'enseignant plus attractif selon les étudiants interrogés.....	62
Tableau 13. Projection dans la carrière à plus ou moins long terme selon le choix du 1 <sup>er</sup> ou 2 <sup>nd</sup> degré .....	66
Tableau 14. Perception de l'attractivité du statut de fonctionnaire selon le choix/non-choix de l'enseignement .....	67
Annexes Tableau I. Raisons mentionnées pour renoncer à devenir enseignant.....	80
Annexes Tableau II. Profession considérée comme la plus attractive selon le choix/non-choix de l'enseignement .....	81
Annexes Tableau III. Raisons qui expliquent le choix d'une profession autre qu'enseignant comme profession plus attractive selon le choix/non-choix de l'enseignement .....	82
Annexes Tableau IV. Perception de la position sociale occupée en devenant enseignant par rapport à celle des parents selon le choix/non-choix de l'enseignement.....	83
Annexes Tableau V. Eléments les plus difficiles dans le travail quotidien des enseignants selon le choix/non-choix de l'enseignement.....	83
Annexes Tableau VI. Aspects de la profession qui la rendent peu ou pas attractive selon le choix/non-choix de l'enseignement.....	84

## Introduction

La crise d'attractivité des métiers de l'enseignement, en France et ailleurs, représente un défi majeur pour la qualité et l'équité du système éducatif. Elle s'est progressivement constituée en problème public, nécessitant des réponses concrètes, comme le montre le recrutement dans l'urgence de professeurs contractuels (Muñoz-Cazieux & Pons, 2024). Par son ampleur et sa durée, une telle crise soulève une série d'enjeux politiques, institutionnels, professionnels, à des échelles variables, qui se renforcent mutuellement. Le premier enjeu est quantitatif : il s'agit de disposer d'un nombre suffisant d'enseignants, pour garantir la présence d'un enseignant dans chaque classe. Ce constat, désormais récurrent, relève d'une crise de recrutement, inégale selon les académies et les disciplines (Périer, 2019) et qui nécessite de recourir à un nombre croissant d'enseignants non-titulaires, mais sans parvenir pour autant à pourvoir l'ensemble des postes. En second lieu, les difficultés de recrutement conduisent à des accommodements quant à la « qualité » des enseignants, c'est-à-dire le niveau de qualification et de formation requis a priori pour assurer les missions et tâches de plus en plus diversifiées qui leur sont confiées. La variabilité des seuils d'admission au concours de professeurs des écoles selon les académies en fournit un exemple, les rapports critiques des jurys de concours sur le « niveau » des candidats en sont un autre. En troisième lieu, la dégradation des conditions de recrutement risque d'une part, d'affecter la performance des systèmes éducatifs et, d'autre part, d'aggraver les inégalités selon les territoires (et donc entre élèves) par l'inégale allocation des moyens, comme on peut le constater dans l'éducation prioritaire en France (Tomasini, 2023). Ainsi, les professeurs débutants et les contractuels sont surreprésentés dans les académies déficitaires ou dans l'éducation prioritaire. Les vacances de poste ou le turnover des équipes y sont également plus élevés. D'aucuns parlent de discrimination négative en donnant moins à ceux qui ont déjà moins (Cnesco, 2016).

Les pouvoirs publics ont pris la mesure du phénomène – bien tardivement diront certains – sans l'avoir enrayé à ce jour. Tout laisse à penser que la crise, au sens étroit d'un déficit de candidatures au regard des besoins, n'a pas le caractère conjoncturel déjà observé par le passé et qu'il ne suffirait pas en quelque sorte d'attendre qu'elle se résorbe, par un lissage dans le temps, d'environ trois à cinq années (Daussin-Benichou & al., 2015), ou sous l'effet d'une dégradation du marché de l'emploi par exemple (Fougère & Pouget, 2003). La crise actuelle reste peu sensible à ces effets car elle pose un problème d'un autre ordre qui relève d'une pluralité de causes combinées entre elles, touchant au métier lui-même, à son statut et à ses conditions d'exercice. Une telle dégradation alimente la désaffection pour les concours ou la progression des démissions, même si d'autres signes, notamment la progression des candidats non étudiants ou les reconversions vers l'enseignement, attestent ici ou là d'un intérêt toujours persistant ou renouvelé pour celui-ci. Ces changements profonds conduisent, selon la perspective de ce rapport, à s'intéresser à la condition enseignante et à la place du métier dans la société, ou encore à reconsidérer la notion de carrière au regard des mobilités professionnelles d'accès et de départ. C'est la raison pour laquelle le présent rapport propose une analyse du métier d'enseignant et de ses évolutions au regard de la crise d'attractivité, incluant la crise de recrutement. Autrement dit, le prisme de l'attractivité joue le rôle d'un analyseur car il permet de mettre au jour la dégradation des conditions d'exercice du métier et du statut d'enseignant, dans un contexte de crise durable et profonde que nous avons qualifiée de structurelle (Périer, 2025).

Dans cette perspective, plusieurs enjeux déterminants seront analysés en lien avec les interrogations, les doutes ou les déceptions qui alimentent l'évitement de l'enseignement ou le renoncement à la carrière. Quelles sont les incertitudes qui entourent le métier et l'identité professionnelle des enseignants ? À quels défis les professeurs débutants sont-ils confrontés et quelles ressources peuvent-ils mobiliser ? Quelle sont les compétences jugées nécessaires pour exercer le métier, en particulier dans la phase des débuts de carrière ? Comment les étudiants se projettent-ils dans une carrière d'enseignant et à quelles conditions ? Quelle est, parmi ces conditions, la place accordée au salaire et à l'enjeu de reconnaissance ?

Dans ce contexte d'incertitude et de défi pour les pouvoirs publics, les recherches sur l'attractivité se multiplient et dévoilent un processus complexe qui se joue à plusieurs échelles. Au niveau individuel, on s'intéresse aux parcours et aux motivations des individus qui privilégient – ou écartent – ce choix à un moment donné de leurs études ou carrière professionnelle et, plus spécifiquement, aux raisons de s'engager (ou pas) dans le métier. Il s'agit tout d'abord d'en étudier les représentations et premières expériences, en considérant le poids des déterminations sociales et scolaires, mais en les inscrivant dans un contexte donné. Autrement dit, les étudiants attirés par la profession mettent en avant leurs intérêts personnels et aspirations mais, dans tout processus d'orientation « des facteurs interdépendants produisent une imprévisibilité relative et des articulations complexes entre des alternatives signifiantes et la projection de soi » (Berthelot, 1993). La problématique se situe, en second lieu, au niveau contextuel des politiques éducatives, des dispositifs de formation et de recrutement, des évolutions de la condition enseignante dans les écoles et établissements scolaires. De ce point de vue, les réformes qui se sont succédé ces dernières années ne sont pas parvenues à infléchir la courbe déclinante des effectifs de candidats, et peut-être ont-elles contribué à l'aggraver. Enfin, il y a un niveau plus structurel qui s'intéresse à la place de la profession enseignante sur le marché du travail et dans l'échelle sociale, en France et à l'étranger, et donc à l'opportunité d'y accéder au regard des alternatives qui s'offrent par ailleurs et de l'image du métier dans la société.

Les éclairages proposés dans ce rapport mobilisent les apports des recherches sur le métier d'enseignant et les résultats d'enquêtes récentes sur l'attractivité dont, principalement, celle réalisée par le Cnesco<sup>1</sup> fin 2024 et une seconde, menée fin 2023, et parue en 2024, dans le cadre d'une étude plus globale sur l'attractivité de la fonction publique pilotée par France Stratégie. La première a pris la forme d'un questionnaire adressé à des étudiants inscrits en 3<sup>e</sup> année de licence dans cinq disciplines de seize universités<sup>2</sup>. 1202 d'entre eux ont répondu à une quarantaine de questions portant sur les représentations du métier et les raisons de choisir ou d'exclure la perspective d'un concours enseignant. Le questionnaire reprenait plusieurs questions déjà posées dans l'enquête Cnesco de 2016 (sur l'attractivité de l'enseignement) dans un objectif de réactualisation. La seconde enquête a permis, à l'aide de méthodes qualitatives de type focus groupes et d'entretiens individuels, de rencontrer plusieurs profils d'enquêtés questionnés sur leurs représentations du métier d'enseignant, leurs motivations à devenir

---

<sup>1</sup> Centre national d'étude des systèmes scolaires.

<sup>2</sup> Pour plus d'informations, on pourra consulter les résultats complets de cette enquête dans le document de travail Cnesco. (2025). Représentations et choix du métier d'enseignant. Premiers résultats de l'enquête sur l'attractivité auprès d'étudiants de licence 3. *Rapport scientifique d'enquête*.

enseignant et à le rester ou non (étudiants, stagiaires en formation, néo-titulaires mais aussi démissionnaires de l'enseignement)<sup>3</sup>.

Le cumul et le croisement de ces résultats permettent de produire une synthèse et une analyse des enjeux clés du métier au prisme de la crise d'attractivité. Ce travail s'organise autour de trois parties principales. La première s'intéresse à caractériser la crise du recrutement doublée d'une perte d'attractivité de la profession enseignante et à en dégager les spécificités. La question porte sur la nature de cette crise et sur ce qu'elle révèle du métier aujourd'hui. Cette perspective conduit à analyser les représentations que les étudiants, candidats potentiels aux concours enseignants, se font du métier et à s'interroger sur le caractère devenu plus ambivalent et incertain de l'identité professionnelle des enseignants.

La seconde partie se concentre sur certains défis majeurs auxquels fait face le métier et sur les ressources dont disposent les enseignants, en particulier les professeurs débutants, pour les surmonter. L'entrée dans la carrière atteste, en effet, d'une série de difficultés : gestion de la classe, multiplication des tâches, différenciation pédagogique, prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. Face à ces enjeux, la relation avec les parents d'élèves apparaît ambivalente, car les parents peuvent représenter un soutien recherché mais ils sont également perçus comme des acteurs potentiellement intrusifs. Finalement, les enseignants sont-ils préparés au métier qu'ils vont devoir exercer ? C'est la question qui se pose si l'on en juge par les critiques des étudiants et des enseignants, tant à l'égard de la formation initiale que continue, alors même qu'elle représente un facteur essentiel d'efficacité des pratiques et que les besoins exprimés sont importants. Dans ce contexte, les enseignants débutants ou en difficulté peuvent éprouver une forme de solitude pour surmonter les épreuves du métier, alors que l'institution apparaît, sur ce registre, trop peu présente.

La troisième partie revient sur la crise de recrutement, indissociable des enjeux de carrière et de reconnaissance des enseignants. À quelles conditions les candidats potentiels pourraient-ils envisager le concours et accepter le « coût d'entrée » dans le métier, eu égard aux contraintes d'affectation et à ses conséquences personnelles et professionnelles ? La réponse à cette question suggère d'inscrire l'enjeu de l'accès au métier d'enseignant dans une problématique plus large de revalorisation des carrières et de considération renouvelée à l'égard des enseignants. Il s'agit d'enrayer la progression de l'attrition qui se manifeste par la multiplication des abandons en cours de formation ou des démissions. Mais il importe également de comprendre le phénomène inverse de croissance des reconversions vers l'enseignement et d'éclairer ce paradoxe qui invite à repenser l'attractivité du métier aujourd'hui et, au-delà, le métier lui-même.

---

<sup>3</sup> Cette enquête a bénéficié des moyens de la société d'études Verian, missionnée par France Stratégie entre la fin de l'année 2023 et le début de 2024.

# I. Quels enseignants pour quel métier demain ?

La France, comme la plupart des pays en Europe et ailleurs (États-Unis, Canada...), traverse une crise de recrutement persistante et de grande ampleur, qui touche les premier et second degrés d'enseignement. Sans être totalement nouveau, ce phénomène pose un problème, largement documenté, d'adéquation entre les effectifs de candidats et le nombre de postes à pourvoir. Nous y reviendrons en précisant ce que recouvre la notion de crise de recrutement, souvent confondue avec le déficit d'attractivité voire avec une « crise des vocations » (Périer, 2004), et en mobilisant des données historiques, des enquêtes statistiques et qualitatives, permettant de dégager certaines spécificités de ce qui se joue actuellement.

L'analyse implique toutefois d'aller au-delà de l'enjeu fonctionnel et de ses conséquences sur la qualité et l'équité de l'offre d'enseignement. Il importe en effet de s'interroger sur **ce que cette « crise » dit du métier d'enseignant, de ses évolutions et des incertitudes pour l'avenir**. Quelles sont les représentations associées à la profession, à ses conditions d'exercice et à son statut ? Comment les contraintes institutionnelles, sociales, pédagogiques, l'obligent-elles à se redéfinir, non sans générer tensions et incertitudes identitaires ? Dans quelle mesure les enseignants sont-ils à la fois plus professionnalisés, comme en témoignent les exigences de formation (Lang, 1999), et plus déprofessionnalisés si l'on considère les multiples injonctions et empêchements qui les dépossèdent de leurs missions ou de l'autonomie jugée nécessaire à l'exercice de leur métier (Maroy, 2006) ?

## A. La crise d'attractivité de la profession enseignante en France (et ailleurs)

### 1. Crise de recrutement en France et perte d'attractivité : une crise inédite ?

Quelles sont les caractéristiques de la crise de recrutement actuelle et ses spécificités au regard de celles qui ont précédé ? Quelles sont les causes dont cette crise ne serait que l'un des symptômes ? Dans quelle mesure les candidats se détournent-ils du métier et en fonction de quelle image de ce dernier ? Quels changements peut-on observer dans les manières d'accéder au métier ou de le quitter ?

Il faut préciser au préalable que l'enjeu du recrutement ne se pose pas dans les mêmes termes ni au même moment selon les pays. **En France, le recrutement par voie de concours et d'intégration dans la fonction publique conduit à mettre l'accent sur la question de l'accès au métier, même si les démissions posent également depuis quelques années le problème de la rétention des enseignants**. C'est plutôt ce dernier enjeu qui domine par exemple au Québec, en Belgique, aux États-Unis, pays qui font face au problème des démissions<sup>4</sup>, notamment des débutants, et à un *turn-over* important des personnels.

---

<sup>4</sup> La démission est un phénomène d'ampleur puisqu'il a été estimé selon l'UNESCO que le taux d'abandon des enseignants du primaire à l'échelle mondiale s'élevait à 4,6 % en 2015 et à 9,1 % en 2022.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_fre)

Une brève histoire des crises de recrutement des enseignants en France permet de montrer que celle en cours n'est pas nouvelle ni même d'ampleur inégalée, mais qu'elle n'en reste pas moins inédite. Une première édition se produit lors de la massification du secondaire et de « l'explosion scolaire », consécutivement à l'allongement de la scolarité obligatoire à 16 ans (1959) qui aboutit à la création du collège « unique » en 1975. Elle conduit au recrutement en nombre de « maîtres-auxiliaires », effectif ayant représenté jusqu'à 18,5 % du corps enseignant, qui seront progressivement titularisés. La crise consécutive à la secondarisation de masse pose à cette époque un défi d'adéquation entre les viviers de candidats pour les concours enseignants et les besoins d'encadrement des élèves. Toutefois, la question de l'attractivité du métier n'est alors pas explicitement posée, comme on peut le voir dans un ouvrage important consacré à la constitution du corps des professeurs de l'enseignement secondaire<sup>5</sup> (Chapoulie, 1987). Une seconde crise se produit consécutivement à l'élévation du niveau de diplôme requis pour se présenter aux concours. D'abord, au début des années 1980, avec le passage du baccalauréat au DEUG<sup>6</sup> (équivalent à bac +2) puis, dix ans plus tard, à la suite de la création des IUFM<sup>7</sup> (1990) portant les concours au niveau licence. La troisième crise majeure suit la masterisation de la formation des enseignants intervenue en 2010 puis revue avec la loi de 2019, avec un concours repoussé en seconde année de master (effectif en 2022). L'allongement d'une part, du niveau de diplôme exigé pour les concours et, d'autre part, du temps de formation associé, a eu pour effet de produire une ou plusieurs années de décalage, qualifiée aussi de période de latence, entre les postes et les candidats. Dans ce contexte, il est probable que les candidats les moins assurés – financièrement et scolairement – de leur engagement dans ces études allongées de plusieurs années aient alors davantage renoncé au métier, comme il l'a été constaté suite au report du concours en seconde année de master.

Ce phénomène de désaffection a été considérablement amplifié sur la période 2012-2017 où près de 60 000 postes d'enseignants ont été recréés, laissant apparaître un décalage d'ampleur jamais résorbé depuis. « 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. Par exemple, plus de 84 000 candidats se sont présentés 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 » (Périer, 2016). La pénurie de candidats peut donc être imputée, en première analyse, à une politique de recrutement par à-coups qui fabrique successivement des périodes creuses et des « pics » de recrutement. Dans ce contexte, il semblait difficile au milieu des années 2010 de conclure sur le sens à donner à cette crise et les évolutions à anticiper. « 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 » peut-on lire dans le rapport du Cnesco de 2016. Les difficultés de recrutement pouvaient alors s'interpréter comme un défaut d'appariement, au caractère temporaire, entre

---

<sup>5</sup> On observe en effet que le mot « attractivité » ne figure pas dans l'index des thèmes de l'ouvrage cité mais que « auxiliariat » fait l'objet de dix entrées.

<sup>6</sup> Diplôme d'études universitaires générales

<sup>7</sup> Instituts universitaires de formation des maîtres.

offre et demande avec des conséquences quantitatives et qualitatives sur le recrutement des enseignants (Dupriez, Périsset, & Tardif, 2023).

Près de dix années se sont écoulées depuis et, loin de se résorber, le décalage observé dès 2013 se poursuit voire s'étend, semblant indiquer que **la crise de recrutement a changé de nature**. Il convient dès lors de distinguer d'une part, les difficultés fonctionnelles à pourvoir tous les postes et d'autre part, la perte de valeur des métiers de l'enseignement souffrant d'une dégradation de leur image, de leur statut et conditions d'exercice. Pour le dire autrement, **la problématique de recrutement s'emboîte dans une problématique d'attractivité** et les enjeux d'effectifs sont désormais indissociables des préoccupations multiples qui pèsent directement sur le métier : conditions d'accès, formation, concours, affectation, statut et salaire, reconnaissance et perspectives de carrière.

C'est la raison pour laquelle il nous semble désormais plus juste d'évoquer **une crise structurelle du métier** au sens où elle altère ses fondamentaux (statut, mission de transmission, reconnaissance) et dépasse le cadre d'une conjoncture défavorable dont on pourrait prévoir l'issue, ne serait-ce que sur une base démographique (liée à une baisse du nombre d'élèves par exemple). Ce défi majeur pour le système éducatif français impose dès lors de **repenser la pluralité des éléments qui construisent le métier et le statut d'enseignant**, et la place de cette profession sur le marché de l'emploi qualifié. La démarche d'analyse implique, d'une part, de contextualiser cette crise, ses causes et ses conséquences dans l'accès à la fonction d'enseignant, et le système éducatif (que l'on songe, par exemple, au recrutement de contractuels) et, d'autre part, de la comparer à d'autres crises en France et ailleurs afin d'en identifier les spécificités<sup>8</sup>.

## 2. Les données de la crise : persistances et différences

Quelles sont, dans un premier temps, les caractéristiques majeures de la crise actuelle ? Plusieurs indicateurs permettent d'en rendre compte parmi lesquels :

- le taux de sélectivité (ratio du nombre de candidats présents par poste offert aux concours),
- le taux de réussite aux concours,
- le taux de couverture (le nombre de postes effectivement pourvus par rapport au nombre de poste à pourvoir).

Depuis le début des années 2010, les campagnes de recrutement des enseignants témoignent d'une dégradation sensible du ratio candidats/postes et des taux de couverture accompagnée d'une progression des taux de réussite, tant dans le premier que dans le second degré. De fortes disparités sont observées selon les académies (pour le concours de professorat des écoles), les disciplines (pour le concours national de professeur certifié ou agrégé) et le type de concours.

Voici quelques exemples pris dans la période récente.

- Recrutement externe des professeurs des écoles :

---

<sup>8</sup> Cf. Le rapport de comparaisons internationales.

En 2023, le nombre de candidats présents par poste offert s'élevait à 2,2 alors que ce même concours avait attiré 5,3 candidats pour un poste en 2010<sup>9</sup>. Parallèlement, le taux de réussite est passé de 18,7 % en 2010 et à 39,1 % en 2023 quand le taux de couverture des postes a baissé de 100 % à 88,7 %. Le rythme et l'ampleur de la baisse varient selon les académies. Ainsi, celles de Créteil et Versailles accusent les déficits les plus forts avec moins d'un candidat (environ 0,7) pour un poste au concours externe de professeur des écoles en 2023 contre 4,7 en 2009, alors que les besoins sont au plus haut. Par conséquent, tous les postes mis au concours ne sont pas pourvus, et les académies de Créteil et Versailles ont admis en 2023 respectivement 605 candidats pour 1166 postes (51,9 %) et 707 candidats pour 1285 postes (55,0 %) au premier concours externe de professeur des écoles. Ces taux de couverture singulièrement bas ont nécessité la mise en place d'un concours externe supplémentaire de recrutement des professeurs des écoles. A l'issue de celui-ci, 27 % des présents ont été admis (soit 177 candidats à Créteil et 180 à Versailles) portant les effectifs de reçus à 782 à Créteil (taux de couverture à 67 %) et 887 à Versailles (taux de couverture à 69 %). Par comparaison, l'académie de Rennes comptait 6,6 candidats présents par poste en 2023, l'académie de Nantes en dénombre 4, et 3,4 pour celle de Toulouse. Ces forts contrastes académiques s'accompagnent de taux de réussite très variables puisqu'ils s'élèvent à 72,7 % pour Créteil et à 71,3 % pour Versailles, alors que Nantes se situe à 25,5 % et Rennes à 17,5 %.

- Recrutement externe des professeurs du secondaire :

Dans l'enseignement secondaire, 2,1 candidats se sont présentés pour un poste au concours externe du Capes<sup>10</sup> en 2023, contre 4,4 en 2010. Le taux de réussite est passé de 22,7 % en 2010 à 38,5 % en 2023 mais le taux de couverture a baissé de 100 % à 83,3 %. Les concours de l'agrégation externe ne sont pas épargnés avec un nombre de candidats présents aux concours par poste égal qui passe de 7,6 candidats en 2010 à 5,2 en 2023, mais 100 % des postes sont pourvus avec un taux de réussite de 18,5 % (en 2023). Des écarts importants sont constatés selon les disciplines puisque les ratios enregistrés en 2023 sont inférieurs à un candidat par poste en allemand ou lettres classiques, et sont compris entre 1 et 2 en lettres modernes (1,4), en mathématiques (1,4) et en anglais (1,9). Quelques disciplines conservent des ratios plus élevés comme la philosophie (7,4) et, dans une moindre mesure, les Sciences de la Vie et de la Terre (3,6) ou l'histoire-géographie (3). Si on affine la lecture par discipline selon le grade, on peut observer que quelques concours demeurent très sélectifs avec, par exemple, 9,5 candidats pour un poste à l'agrégation externe de philosophie en 2023 ou 6 pour l'agrégation d'histoire.

Si nous ne disposons pas encore de toutes les données de la dernière campagne de recrutement (2025), celle-ci confirme la difficulté à enrayer un processus de désaffection persistant, en dépit de quelques évolutions en trompe-l'œil. En effet, 9,8 % des postes sont restés vacants dans l'enseignement public (2 330 postes), ce qui correspond à une baisse de moitié du nombre de postes non pourvus dans le premier degré entre les campagnes 2024 et 2025 et de 25 % dans le

---

<sup>9</sup> L'ensemble des données statistiques sont disponibles par concours et par année sur le site du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ainsi, par exemple, pour le concours de professeur des écoles en 2013 : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/donnees-statistiques-des-crpe-de-2023>

<sup>10</sup> Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

second degré<sup>11</sup>. Toutefois, cette diminution apparaît largement imputable à une baisse du nombre de postes à pourvoir dans les académies ou disciplines les plus fortement déficitaires et ne permet donc pas de conclure à un regain d'attractivité. Dans le détail, 520 postes sont restés vacants dans le premier degré, tous concours confondus, et 1 189 dans le second degré. Comme observé précédemment, les disparités académiques restent fortes puisque **26,5 % des postes de professeur des écoles sont restés vacants dans l'académie de Créteil, 37 % dans celle de Versailles**, 21 % à Mayotte et 77 % en Guyane. Dans le secondaire, **les déficits persistent dans les disciplines de mathématiques** (36 %, soit 400 postes environ), de physique-chimie (26 %), mais également en allemand (23 %) et en lettres classiques (33 %).

Deux phénomènes accompagnent ces résultats. D'une part, **l'agrégation demeure attractive** puisqu'elle parvient à pourvoir la quasi-totalité des postes. D'autre part, **l'enseignement privé connaît une désaffection moindre que le secteur public**, de l'ordre de 7 % des postes non pourvus. Ces éléments seront éclairés par les analyses qui suivent mais ils indiquent d'ores et déjà **la nécessité de nuancer et de différencier, en évitant la généralisation**.

**Hausse des taux de réussite et baisse des taux de couverture des postes signent à la fois une perte d'attractivité des concours d'enseignant et une difficulté de recruter à hauteur des exigences « qualitatives » du métier**, comme en témoignent certains constats critiques des rapports de jurys ou la baisse des seuils d'admissibilité aux concours de professeur des écoles<sup>12</sup>. Très variable selon les académies, ce seuil d'admissibilité qui repose sur les épreuves écrites du concours de professeur des écoles était égal à 4,1/20 dans l'académie de Créteil en 2023 mais à 14,6/20 dans celle de Rennes. En 2025, les candidats ont été admissibles à partir de 6/20 dans l'académie de Créteil, de 7/20 dans celle de Versailles, de 8/20 dans celle de Paris mais de 13,25/20 dans celle de Rennes. Globalement, un nombre croissant d'académies recrute avec des seuils d'admissibilité inférieurs à 10/20 (Depp, 2023).

Par ailleurs, la difficulté d'attirer suffisamment de candidats se traduit par **un recours croissant aux contractuels**. Entre 2015 et 2022, le nombre des non-titulaires (primaire et secondaire) de l'enseignement public a augmenté de 43 % tandis que celui des titulaires diminuait de 0,7 % (Barasz, 2025). Ils représentent ces dernières années entre 6 % et 8 % des personnels enseignants du secteur public, et précisément 6,8 % en 2023 contre 4,3 % en 2015. Les hommes sont plus fréquemment que les femmes sous ce statut (10 % contre 5,6 %) et les enseignants du secondaire le sont également plus souvent que dans le premier degré (10,8 % contre 2,5 %)<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Selon les données communiquées par l'AFP, à partir des résultats d'admission publiés sur la plateforme officielle Cyclades.

<https://www.lagazettefrance.fr/article/concours-enseignants-2-610-postes-non-pourvus-en-2025-selon-l-afp>

<sup>12</sup> On peut, pour ne donner qu'un exemple, citer ce commentaire à propos de l'épreuve de français du concours externe de professeur des écoles de l'académie de Créteil, session 2019 : « Les réponses manifestent globalement une méconnaissance des termes précis de la grammaire, outre l'ignorance de ce qu'ils désignent. Un retour aux définitions essentielles, aux activités de manipulation les plus courantes en grammaire s'imposent pour la grande majorité des candidat(e)s ». cf. Cour des comptes, Devenir enseignant : la formation initiale et le recrutement des enseignants des premier et second degrés, rapport public thématique, Fév. 2023, p. 113.

<sup>13</sup> Source : Depp, Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire, 2023-2024.

<https://www.education.gouv.fr/panorama-statistique-des-personnels-de-l-enseignement-scolaire-2023-2024-416010>.

On observe en parallèle **une augmentation sensible de la vacance de postes et des non-remplacements**, puisque l'on dénombrerait moins de 2 000 postes vacants en 2006, surtout dans le secondaire, mais ils étaient près de 5000 en 2023. Plus d'un tiers (1 845) sont dans le primaire, en particulier dans les académies de Versailles (193 postes), de Guyanne (181 postes), de Créteil (156 postes) et de Toulouse (118 postes). Les postes non pourvus à la rentrée 2023 sont plus nombreux dans le secondaire (2 929) où **la durée moyenne de vacance de poste a fortement progressé de 17,5 jours en 2006 à 28,6 jours en 2023**. Certaines disciplines sont plus affectées et principalement : **lettres modernes, mathématiques, maths-sciences physiques, histoire-géographie, sciences physiques et chimiques, lettres-histoire-géographie, anglais, éducation physique et sportive, économie-gestion option commerce et vente**<sup>14</sup>.

Parallèlement, la **part des enseignants des premier et second degrés en situation de détachement ou de disponibilité augmente** depuis 2020 au moins, pour atteindre aujourd'hui 4,5 % des effectifs<sup>15</sup>. Autrement dit, les effectifs d'enseignants non-titulaires et les besoins en remplacement progressent, générant plus d'instabilité et d'incertitude au sein des équipes. Or, les recherches ont montré que le turn-over des personnels était un facteur aggravant du point de vue de la cohérence pédagogique, de l'accompagnement des élèves et de la mobilisation des équipes, en particulier dans le contexte des établissements jugés plus difficiles, ayant de moins bons résultats ou relevant de l'éducation prioritaire (Cnesco, 2016 ; Lothaire, Dumay, & Dupriez, 2012).

De plus, si la **répartition des personnels contractuels est inégale selon les académies et les disciplines, elle se concentre davantage sur les territoires prioritaires ou établissements réputés plus difficiles (REP et REP+<sup>16</sup>)**. Les vacances de postes et les non-remplacements d'enseignants y sont également plus fréquents, privant les élèves d'heures d'enseignement dont ils ont besoin, eux plus que d'autres (Cnesco, 2016). Ajoutons que les méthodes et moyens de recrutement dans l'urgence de ces personnels contractuels ne manquent pas d'interroger<sup>17</sup>, de même que leur brève préparation à l'exercice du métier.

Finalement, l'inégale allocation des moyens en personnels participe au creusement des inégalités d'offre d'enseignement, non sans conséquences sur les apprentissages et les parcours scolaires des élèves. **L'enjeu de recrutement des enseignants apparaît donc indissociable d'une autre priorité politique, axée sur la lutte contre la territorialisation croissante des inégalités scolaires.**

---

<sup>14</sup> Rapport annuel de performances, Annexe au projet de loi de règlement du budget et d'approbation des comptes pour 2023. PROGRAMME 214. Soutien de la politique de l'éducation nationale, mai 2024.

<sup>15</sup> *Op. cit.*

<sup>16</sup> Réseau d'Éducation Prioritaire et Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé.

<sup>17</sup> Les rentrées scolaires de 2022 et 2023 ont été marquées par le recrutement de plusieurs milliers de candidats selon la méthode dite du « job dating ».

### 3. Spécificités et paradoxes de la crise en France

#### a. Entre démissions et reconversions

Le phénomène de l'attrition ou de démission des enseignants n'est pas nouveau mais il a pris une ampleur considérable dans le monde. L'attrition fait l'objet de définitions variables selon les contextes francophones ou anglo-saxons car le concept renvoie à une diversité de phénomènes (décrochage, abandon de carrière, roulement, migration, transfert ou désertion professionnelle) que l'on peut néanmoins simplifier en le résumant au « pourcentage du nombre d'enseignants perdus durant une période de référence donnée » (Philippe, 2021). En ce sens, les comparaisons internationales ne sont pas toujours aisées (Faye, 2022) et si la démission (impliquant l'idée plus radicale de renoncement) représente le terme plus particulièrement retenu dans le contexte français, l'attrition est plus en usage dans la plupart des autres pays.

De ce point de vue, les études internationales montrent l'ampleur du phénomène à l'échelle mondiale, estimant qu'entre 20 % et 50 % des enseignants quittent la profession au cours des cinq premières années (Geiger & Pivovarova, 2018). En France, la progression des démissions est sensible depuis le début des années 2010 puisqu'elles ont été **multipliées par 6 entre 2008 et 2021** (Feuillet & Prouteau, 2020). Globalement marginales si on raisonne sur le stock des enseignants (environ 0,5 % en 2021-2022), les proportions de démissionnaires (incluant les ruptures conventionnelles en place depuis janvier 2020) sont plus significatives en rapportant les effectifs d'« abandon de poste » (hors départ à la retraite) au flux annuel des sortants où ils représentent **15 % environ contre 2 % en 2012** (Barasz, 2025).

En France, ce mouvement a d'abord concerné les enseignants stagiaires. Leur taux de démission observé ces dernières années a été dix fois supérieur à celui des titulaires : 3,2 % des enseignants stagiaires ont démissionné au cours de leur stage en 2020-2021, contre seulement 1 % dix ans plus tôt (Sénat, 2022). **Cependant, le phénomène de l'attrition s'est récemment étendu au départ des enseignants en poste depuis plus de cinq ans** qui constituent désormais 60 % du total des départs (Depp, 2023). Il est également observé, dans les recherches comparatives internationales, que **les enseignants les plus qualifiés quittent précocement le système éducatif, de même que ceux en poste dans les contextes les plus difficiles ou les plus défavorisés**. Les diplômes plus élevés ou les qualifications alternatives à l'enseignement offrent, en effet, des opportunités plus larges sur le marché du travail avec des postes jugés plus attrayants dans d'autres secteurs d'activité (Dupriez, Delvaux, & Lothaire, 2016). Par conséquent, l'attrition et les démissions engendrent des déséquilibres et contribuent par ailleurs à accroître le nombre de postes à pourvoir en ajoutant un « coût de sortie » dans la gestion des ressources humaines, puisque des enseignants formés quittent le métier avant le terme de leur carrière voire précocement (Faye, 2022).

Ainsi, la progression des démissions en France témoigne de la **difficulté croissante du système éducatif à fidéliser les personnels et, conjointement, celle des enseignants à « durer » dans le métier** (Garcia, 2023 ; Garcia & Lantheaume, 2019). Les épreuves répétées du métier génèrent de l'épuisement voire des formes diffuses de souffrance au travail. D'après les recherches, ces épreuves relèvent d'une pluralité de facteurs dont, en France, le faible niveau de salaire, le sentiment d'un manque de reconnaissance, la dégradation des conditions de travail, la gestion

de classe difficile (Benmbarek & Lo Monaco, 2022), créant une surcharge temporelle et mentale qui détourne du « cœur du métier » (Dion & Feuillet, 2022).

**L'attrition et les démissions seraient en quelque sorte l'autre versant d'une crise d'attractivité et surtout d'une possible crise du métier qui se fait ressentir tout au long de la carrière.** Les témoignages recueillis auprès d'enseignants démissionnaires vont dans ce sens<sup>18</sup> :

*L'institution n'est pas bienveillante parce qu'elle minimise les problèmes, les cache sous le tapis. On préfère ne pas vouloir les régler, mais plutôt les cacher. Un problème s'accumule à un autre, et on se retrouve avec beaucoup de problèmes à régler, ce qui devient une montagne insurmontable, alors qu'à l'origine c'était totalement gérable. Maintenant que je travaille dans les ressources humaines, je me rends compte qu'effectivement, il y avait des problèmes qui auraient pu être résolus en discutant simplement avec les personnels, mais cette discussion n'a pas eu lieu. Donc non, je pense qu'il est temps d'augmenter le salaire, de le mettre, si ce n'est pas à l'échelle de l'inflation, au moins au barème d'une catégorie A en entreprise, tout simplement. Pour ce que je faisais, effectivement, je pense mériter d'être mieux payée que juste 50€ de plus que le SMIC. Je n'ai pas fait tout ça pour ça... Je pourrais reconsidérer la fonction publique, mais encore une fois avec un salaire indexé sur l'inflation ou sur les salaires du privé.*

Finalement, il se produit un décalage profond entre le métier imaginé et le métier « réel », dissonance particulièrement ressentie par les nouveaux enseignants mais qui s'observe également chez ceux en « seconde carrière » (Garcia, 2023). Néanmoins, la démission se concrétise moins fréquemment en France que dans d'autres pays, en raison notamment du statut de fonctionnaire qui laisse moins de flexibilité pour se projeter dans des alternatives professionnelles. Pour autant, les intentions de quitter le métier d'enseignant s'expriment à un niveau élevé puisque, d'après le baromètre du syndicat Unsa (édition 2024)<sup>19</sup>, ce sont 38 % des enseignants qui déclarent envisager un autre métier (« *Souhaiteriez-vous changer de métier dans les prochaines années ?* ») en restant dans la fonction publique et 26 % lorsque la question porte sur le secteur privé. Ces choix n'étant pas exclusifs, **ce sont 60 % des enseignants des premier et second degrés (en excluant ceux qui ne se prononcent pas) qui seraient disposés à aller vers un autre métier dans le secteur privé ou public.** Les enquêtes Talis apportent un résultat moins critique puisqu'en 2018, 17,7 % des enseignants français de collège (moyenne OCDE : 25,1 %) déclaraient avoir l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq prochaines années et 16,5 % pour le niveau primaire (Depp, 2018). Ainsi, en inscrivant cette perspective dans un horizon proche, les enquêtés se montrent manifestement plus réservés pour mettre en œuvre leur projet de reconversion professionnelle. En outre, ces questions ne reflètent qu'en partie le rapport au métier des enseignants puisque, d'après le baromètre Unsa, 91 % d'entre eux déclarent être satisfaits du métier qu'ils exercent. Un autre baromètre consacré au bien-être des

---

<sup>18</sup> Ces témoignages et les suivants sont repris de l'étude réalisée avec *France Stratégie* et dont les résultats, pour la partie qualitative, ont été publiés dans : Périer P., (2025) Choix, non-choix et démission du métier d'enseignant, *Document de travail*, Haut-commissariat à la stratégie et au plan, n°2025-02.

<sup>19</sup> Baromètre réalisé en mai 2024 (12<sup>ème</sup> édition) auprès de 49 593 personnels de l'éducation nationale dont 32 317 enseignants des premier et second degrés. Il est à noter que l'Unsa est un syndicat qui représente principalement les personnels de l'Éducation nationale. Pour accéder à l'ensemble des résultats :

<https://nuage.unsa.org/index.php/s/EwkaL7BFc7wrnsR>

personnels de l'Éducation nationale, fourni par la Depp<sup>20</sup>, montre, de façon plus modérée, que la note moyenne de satisfaction professionnelle des enseignants est de 5,9 sur 10, note moyenne un peu supérieure dans le premier degré (6,1 contre 5,8 dans le second degré), et au plus haut en début de carrière (6,7), avant de baisser régulièrement (jusque 5,8) et remonter très légèrement en fin de carrière à 6/10 (Radé, 2023). Ces données illustrent les **paradoxes et dilemmes souvent relevés dans les enquêtes auprès des enseignants en France où le métier apparaît à la fois aimé et plus difficile à exercer, plus incertain dans la longue durée de la carrière mais sans pouvoir aisément le quitter.**

**Si les démissions progressent, les reconversions vers l'enseignement augmentent également.** Elles témoignent ainsi, dans certaines fractions de la population, d'un intérêt renouvelé pour le métier. On assiste en effet à une progression continue, parmi les candidats au concours, des non-étudiants et des personnes exerçant déjà un métier. **Si les étudiants restent globalement majoritaires (55 % dans le premier degré et 61 % dans le second degré en 2023), leur proportion diminue au profit d'une diversification des lauréats, notamment pour le professorat des écoles.** En effet, 12 % des lauréats au concours du CRPE<sup>21</sup> externe étaient des demandeurs d'emploi ou des actifs en emploi dans les années 1990, 17 % dans les années 2000, et 32 % en 2020 (Valette, 2020). **Pour le dire autrement, 80 % des lauréats du concours externe de professeurs des écoles en 1994 étaient étudiants contre 60 % lors de la session de 2020.**

De plus, les taux de réussite aux différents concours varient selon les disciplines et les académies mais ils sont globalement meilleurs pour les candidats inscrits dans un Inspé<sup>22</sup> (Cour des comptes, 2023). Ainsi, en 2023, le taux de réussite aux concours du secondaire est de 47,9 % pour les étudiants en Inspé (71,4 % pour les étudiants de l'ENS), de 38,4 % pour les étudiants hors Inspé, de 18,4 % pour les personnels de l'Éducation nationale et de surveillance (AED), et de 20,3 % pour les personnes sans emploi. Pour le premier degré, ces résultats sont respectivement de 52,6 %, 33,5 %, 20,4 % et 31,1 % (Valette, 2025). En ce sens, les résultats obtenus pour les non-étudiants ou étudiants hors Inspé ne reflètent qu'en partie l'attractivité réelle des concours pour ces publics puisqu'ils réussissent en moyenne deux fois moins que ceux inscrits dans les Inspé (Périer, 2016). Autrement dit, si leurs chances de succès s'alignaient sur la moyenne des lauréats des concours, ils seraient sensiblement plus nombreux parmi les « nouveaux enseignants » chaque année. Ils représentent donc potentiellement un vivier non négligeable, bien que disséminé, largement invisible et peu soutenu par les dispositifs et pouvoirs publics.

Par ailleurs, les quelques travaux disponibles en France montrent une grande variété d'activités professionnelles et de profils dans des métiers occupés antérieurement à des niveaux de responsabilité variables. Ils vont aussi conduire vers des niveaux d'enseignement différents avec, par exemple, une surreprésentation des anciens ouvriers ou techniciens en lycée professionnel ou des employés au concours de professeurs des écoles où ils représentent un quart des nouveaux enseignants, alors qu'ils ne sont que 9 % dans le second degré contre 19 % des anciens cadres (Feuillet, 2024). Toutefois, l'une des difficultés de ces études consiste à circonscrire le

---

<sup>20</sup> Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

<sup>21</sup> Concours de recrutement de professeur des écoles.

<sup>22</sup> Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

périmètre des reconversions et à identifier précisément le degré de proximité entre le domaine professionnel quitté et celui de l'enseignement intégré par la voie du concours.

Au-delà de la qualification des profils, la littérature de recherche, consacrée depuis peu à la population des personnes opérant une bifurcation professionnelle, s'est intéressée à comprendre leurs motivations. L'un des modèles d'analyse les plus pertinents dénommé « *push ans pull* », propose de repérer ce qui serait d'un côté, de l'ordre du détachement du métier occupé (*push*) et ce qui, de l'autre, relèverait de l'attraction vers le nouvel emploi (*pull*) (Anthony & Ord, 2008). Dans le premier cas (*push*), on trouve principalement une insatisfaction professionnelle, liée à des conditions de travail entre stress et ennui, un manque de reconnaissance, un conflit de valeur entre l'individu et son métier ainsi que des facteurs plus contingents (perte d'emploi, évènements personnels...). Dans le second cas (*pull*), les auteurs distinguent plusieurs types de motivations et concluent à la prédominance des motivations de type altruiste tournées vers l'intérêt de la collectivité et la recherche du bien commun. Cette projection dans le métier se conçoit aussi par le biais de la ou des disciplines enseignées, des savoirs et valeurs associées. Elles forgent des motivations intrinsèques alors que les motivations extrinsèques liées aux conditions d'exercice du métier et à ses avantages supposés apparaissent plutôt à l'arrière-plan.

Ce type de résultats permet de réfuter l'idée d'un choix de bifurcation par défaut ou par opportunisme indépendamment du sens subjectif donné au métier. **Les enseignants reconvertis montrent la persistance de représentations associant le métier à une mission « noble » d'éducation portée par des valeurs de partage et d'émancipation, souvent résumées dans le caractère « humain »** souligné dans de très nombreux témoignages, toujours dans l'enquête de France Stratégie :

*Travailler avec des enfants car c'est de l'humain, on n'est pas devant un ordi comme j'avais pu faire, c'est enrichissant (Enseignant de seconde carrière).*

*Nourrissant car relation humaine, on a un objectif en tête, c'est gratifiant et ça donne du sens à sa propre personne même (Enseignant de seconde carrière).*

*On est comme des guides pour les enfants, on est des modèles, c'est une grande responsabilité mais un plaisir, l'enfant il ne triche pas, si la séance se passe mal il le dit, il n'y a pas de faux semblants (Enseignant de seconde carrière).*

**Ainsi, les motivations déclarées par les enquêtés ayant opéré une bifurcation professionnelle vers l'enseignement se placent sur le registre du sens et des valeurs investies dans le métier.** La transmission de savoirs joue également un rôle important mais les considérations liées au salaire voire aux conditions d'exercice sont plutôt en retrait. Cependant, elles resurgissent au premier plan après de premières expériences en laissant pointer parfois une certaine déception, comme on le comprend à travers ces témoignages :

*Notre travail il est invisible parce qu'on travaille à la maison, on n'a pas de choses à montrer, et on le fait à des moments pas normaux, le dimanche, le soir après avoir couché les enfants (Enseignant de seconde carrière).*

*À titre d'exemple j'ai 29 ans, je gagne 900€ de moins que lorsque j'avais 22 ans. Des primes*

vraiment faibles si on les compare avec celles du privé, dans le privé j'avais 800-900€ de primes (Enseignant de seconde carrière).

On n'a rien, on n'a pas de comité d'entreprise, de ticket restaurant et on n'a pas d'accès à la restauration pourtant on doit payer si on veut aller à la cantine de l'école (Enseignant de seconde carrière).

La comparaison avec les étudiants présentant le concours dans la continuité de leur formation initiale tend à montrer que l'ordre des motivations diffère sensiblement selon les profils de candidats, ce qui pourrait guider des politiques d'attractivité et d'accompagnement différenciées selon les antécédents des futurs enseignants. Surtout, l'intérêt croissant manifesté pour l'enseignement par les publics non étudiants ou en « seconde carrière » permet de **distinguer fondamentalement la valeur intrinsèque accordée au métier des facteurs extrinsèques liés au statut et aux conditions d'exercice**. Loin de faire un choix instrumental guidé par la déception dans leur premier emploi, ces futurs enseignants se projettent dans une mission gratifiante qu'ils tiennent dans une haute estime, au risque peut-être d'une certaine idéalisation.

#### b. Des raisons françaises ?

Les comparaisons internationales nous renseignent sur les éventuels points communs et spécificités de la crise de recrutement et d'attractivité en France<sup>23</sup>. En effet, plusieurs pays d'Europe font face à des difficultés et des pénuries partielles ou totales et « seules la Finlande et la communauté germanophone de Belgique déclarent explicitement ne rencontrer aucune difficulté liée à l'offre et à la demande d'enseignants » (Sénat, *op cit.* p. 34). Le problème gagne également le Royaume-Uni, les États-Unis, le Canada ou l'Australie, conduisant plusieurs de ces pays à recruter hors de leurs frontières, une politique qui n'est pas sans conséquences sur les ressources pédagogiques des pays pourvoyeurs d'enseignants (Mawhinney, 2025).

Si la crise se pose à l'échelle mondiale, elle n'en relève pas moins de facteurs de niveau national et comporte des spécificités qu'il convient d'identifier. L'Allemagne est un cas intéressant de ce point de vue puisqu'elle fait face une pénurie de grande ampleur alors même que les salaires des enseignants sont deux fois plus élevés qu'en France. Ainsi, les mêmes effets quant au déficit de recrutement ne procèdent pas des mêmes causes et n'appellent pas *a priori* les mêmes réponses. Il importe par conséquent de **contextualiser le problème en tenant compte du système éducatif et de la condition enseignante dans les différents pays comparés**.

De ce point de vue, la crise d'attractivité en France a un caractère multidimensionnel, mais elle comporte des spécificités que l'on peut repérer dans les travaux de recherche et synthétiser autour de trois aspects fondamentaux.<sup>24</sup>

En premier lieu, l'un des plus commentés et des plus déterminants porte sur **l'insuffisance du niveau de salaire** car, en dépit des dernières mesures ayant permis un rattrapage en début de

<sup>23</sup> Pour des informations plus précises, on pourra se reporter au rapport de comparaisons internationales.

<sup>24</sup> Voir le dossier du numéro 94 de la *Revue d'éducation de Sèvres* (2023).

carrière<sup>25</sup>, les rémunérations restent parmi les plus faibles en Europe. Sur la longue durée, le recul engagé depuis plus de vingt ans contribue non seulement à la perte d'attractivité du métier mais à une dégradation du statut social de l'enseignant relativement à d'autres professions plus valorisées. En second lieu, le salaire intervient dans la **perte de reconnaissance sociale des enseignants** et la place accordée à ce métier dans la société. Le prestige déclinant de l'enseignant joue, là aussi, un rôle déterminant dans les problématiques actuelles d'accès à la carrière ou d'image du métier. La maîtrise des savoirs n'a plus la même valeur distinctive, et elle ne représente plus l'exclusivité du corps enseignant qui en a longtemps conservé le monopole. En troisième lieu, une spécificité française porte sur les **conditions d'accès à la fonction jugées dissuasives**, que ce soit en raison des incertitudes inhérentes à la logique du concours repoussé en fin de seconde année de master ou, de façon plus singulière encore, du fait d'une **politique d'affectation** qui dissuade de s'engager dans l'enseignement public, notamment dans le second degré.

Sans se limiter à ces seuls facteurs, ces trois éléments distinctifs du « cas » français interviennent de façon prépondérante dans l'économie générale du choix, du non-choix et de la démission de l'enseignement. Ils feront l'objet de développements dans les pages qui suivent car ils représentent à la fois des déterminants de la crise d'attractivité et des leviers possibles pour les politiques publiques. L'attractivité repose par conséquent sur un ensemble de facteurs agencés dans des combinaisons singulières à l'échelle nationale, et c'est bien la manière dont ces éléments sont reliés les uns aux autres qui importe, plus que l'effet isolé de tel ou tel paramètre (le salaire par exemple).

## B. Ambivalences et incertitudes de l'identité professionnelle des enseignants

Les pouvoirs publics peinent à enrayer la désaffection pour l'enseignement qui, en quelques années, aura conduit des générations d'étudiants à exclure un métier que d'autres, au parcours comparable, envisageaient il y a peu comme une voie inscrite dans la continuité des études à l'université. Ce basculement dans l'ordre des représentations du métier et de son attractivité pose la question des causes et de la nature d'une telle crise, au caractère multifactoriel. L'une des approches consiste à s'interroger sur les motivations de choix ou de non-choix des publics *a priori* les plus destinés à embrasser la carrière. Quels sont, dans cette perspective, les éléments qui construisent l'image du métier et son statut dans la société, du point de vue de ceux qui pourraient y accéder ? Quelles sont les composantes de l'identité et de l'activité professionnelle des enseignants et ses évolutions perçues ? Quelle place les métiers de l'enseignement occupent-ils dans les perspectives d'orientation des nouvelles générations d'étudiants ?

---

<sup>25</sup> Plusieurs mesures sont entrées en vigueur en 2023 sous des formes différentes : hausse inconditionnelle de la rémunération (d'une moyenne de 158 euros nets) plus élevée (de 174 à 251 euros nets) pour les enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté, doublement des primes statutaires, revalorisation de la prime d'attractivité durant les 15 premières années de carrière afin d'assurer un minimum d'au moins 2 000 euros nets mensuel à tout enseignant débutant. Cf. <https://www.education.gouv.fr/revalorisation-des-remunerations-et-amelioration-des-perspectives-de-carriere-des-equipes-educatives-379155>

Différentes enquêtes récentes (Cnesco, 2025 ; France Stratégie, 2025 ; Périer, 2016) montrent un **rapport ambivalent au métier d'enseignant et une incertitude sur ses conditions d'exercice**. Les enquêtés dressent un portrait gratifiant du métier, toujours empreint de sens et de valeur, mais dont les qualités intrinsèques se heurtent, d'une part, à une dégradation statutaire par le biais du niveau de salaire et du manque de reconnaissance et, d'autre part, à des conditions d'exercice jugés de plus en plus difficiles en raison notamment des relations avec les élèves et, fait nouveau, avec les parents. Celles-ci peuvent en effet être à la fois valorisées et perçues comme la source de tensions ou d'empêchements dans l'exercice du métier d'enseignant.

## 1. Se projeter dans l'enseignement... ou pas

Comment les étudiants, vivier majoritaire parmi les candidats aux concours de l'enseignement, se projettent-ils dans le métier, selon quelles motivations, représentations de l'activité d'enseigner et du statut d'enseignant ? Ces questions ont été posées à des étudiants de différents profils rencontrés sous forme de focus groupes à l'automne 2024 et, parallèlement, à près de 1200 étudiants de licence de 3<sup>ème</sup> année sur plusieurs sites et dans plusieurs disciplines universitaires (cf. Présentation échantillon en annexe 1). Ces enquêtes montrent, dans la continuité de ce qui se dégageait de précédentes études, que le métier n'est pas sans qualités et qu'il conserve un certain pouvoir d'attractivité. Toutefois, il se distingue en même temps par des exigences et des contraintes multiples dans des conditions d'exercice dégradées.

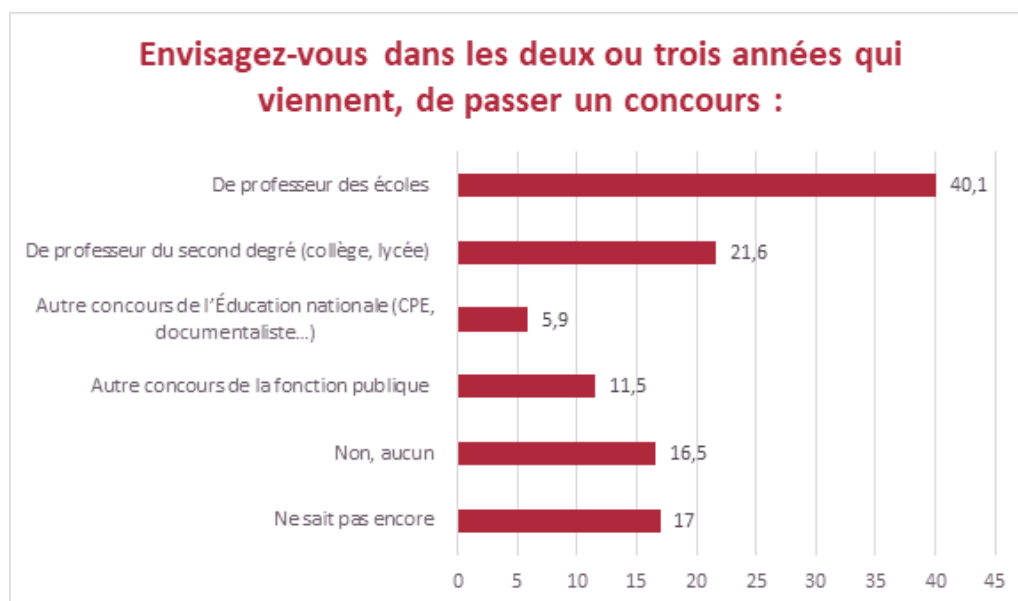
### a. Un métier de sens et de valeur

Interrogés en début d'année universitaire sur leur intérêt pour devenir enseignant dans les trois années qui viennent, près de 62 % des étudiants de troisième année de licence envisagent un concours du premier ou du second degré<sup>26</sup> et, dans ce dernier cas, plus d'un sur deux (54,6 %) pense présenter l'agrégation. En revanche, un tiers n'envisage pas à terme de devenir enseignant ni de passer un concours de la fonction publique.

---

<sup>26</sup> Ajoutons que 7 % hésitent entre premier et second degré.

Figure 1 – Proportion d'étudiants déclarant envisager de passer un concours (en %)



Source : Enquête Cnesco 2024.

Base : 1 101 réponses.

Note de lecture : 16,5 % des étudiants interrogés dans le cadre de cette enquête n'envisagent pas de passer un concours dans les deux ou trois années à venir (plusieurs réponses possibles).

Plus précisément, les étudiants évoquant une **inscription directe en master MEEF<sup>27</sup> à l'issue de leur licence sont un peu moins nombreux (50,1 %)** mais ils confirment pour une moitié d'entre eux, qu'à ce stade de leur cursus, l'hypothèse de l'enseignement n'est pas écartée. Les autres déclarent viser un master dans leur discipline (28,6 %), sont indécis (11,4 %) ou envisagent une autre orientation (9,9 %). **Cette distribution des vœux ressemble d'assez près à celle observée en 2015 (par l'enquête du Cnesco)** puisque 44 % des étudiants de licence enquêtés indiquaient un master MEEF et 30 % un master dans leur discipline<sup>28</sup>. Au regard de ces viviers potentiels, la déperdition de candidats se produirait donc un peu après, soit en cours de licence (l'enquête a eu lieu à l'automne), soit au moment de l'entrée en master MEEF<sup>29</sup>.

Les hésitations puis revirements à l'heure du choix de la part d'étudiants potentiellement intéressés vont conduire à une baisse sensible des effectifs de candidats et opérer un premier « tri ». On peut faire l'hypothèse que la troisième année de licence conduit les étudiants à s'informer sur leur orientation et qu'ils découvrent progressivement une offre diversifiée et des voies jugées plus attractives que l'enseignement. On peut également préciser que, d'après l'enquête 2024 du Cnesco, **les étudiants se destinant au professorat des écoles font un choix**

<sup>27</sup> Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

<sup>28</sup> Si les échantillons d'étudiants de licence de 2015 et 2025 sont comparables en taille et en représentation des filières, ils n'ont pas rigoureusement la même répartition d'effectifs étudiants entre les différentes disciplines, ce qui implique une certaine prudence d'interprétation.

<sup>29</sup> On peut d'ailleurs préciser que le nombre d'inscrits aux différents concours dépasse de très loin le nombre de présents aux épreuves. Ainsi en 2024, 42 145 candidats étaient inscrits au CRPE externe mais 18 385 présents aux épreuves écrites (pour 7 917 postes), 57 938 candidats étaient inscrits aux concours externes du second degré public mais 29 412 présents aux épreuves écrites (pour 9 945 postes). Une telle déperdition relève de plusieurs causes mais il se peut qu'une partie des candidats effectue une inscription de « précaution » aux concours enseignants, considérée alors comme une voie professionnelle que d'autres opportunités (ou contraintes) vont ensuite conduire à écarter.

**plus précoce, dès l'école élémentaire pour 41 % d'entre eux contre 11 % pour les enseignants se destinant au secondaire.** Inversement, ces derniers optent plus tardivement pour l'enseignement, soit au lycée (29,2 %), à l'entrée dans le supérieur (12,3 %) ou au cours des études supérieures (26,3 % contre 16,9 % pour le professorat des écoles). On peut donc constater que les étudiants pouvant potentiellement s'orienter vers le professorat du secondaire restent plus longtemps indécis et qu'ils seront probablement plus enclins à privilégier d'autres choix.

C'est un premier résultat qui conduit à s'interroger sur l'accompagnement vers le concours des candidats potentiels et sur **la sélection ou l'auto-élimination qui intervient au moment du passage vers les masters MEEF** (même s'il faut également compter avec les candidats non étudiants qui présenteront le concours).

Si le concours reste la voie majoritaire pour accéder au métier, un **certain nombre d'étudiants intéressés par l'enseignement évoquent la possibilité d'être contractuel** (23 % étant ouverts à l'idée d'être titulaire ou contractuel) et 8,5 % envisagent d'être uniquement contractuel. Plusieurs raisons pourraient motiver une telle décision : l'échec au concours (59 %), bénéficier d'une première expérience pour découvrir le métier (35,5 %), être affecté dans son académie de préférence (29 %), ou encore avoir un statut plus flexible (21,5 %). Bien que minoritaire, **l'hypothèse d'un accès au métier non conditionné au concours – au moins dans un premier temps – fait place chez une partie des étudiants enquêtés à un autre rapport au métier et à la carrière, plus temporaires et plus choisis, sans s'obliger à l'astreinte de la préparation du concours et aux contraintes d'une première affectation.**

On peut compléter cette analyse à partir des résultats quant au choix du secteur d'enseignement public ou privé. En effet, **si le choix du secteur public demeure majoritaire (53,1 %), il n'a pas de caractère exclusif pour 28 % des enquêtés** (acceptant l'idée d'enseigner dans les deux secteurs), tandis que 6,6 % optent pour le privé seul. En 2015, 18,3 % des étudiants intéressés par un concours envisageaient les deux secteurs (4,9 % uniquement le privé, 63,5 % uniquement le public), ce qui pourrait laisser penser (si ces chiffres devaient être confirmés) que **les candidats potentiels sont aujourd'hui plus ouverts à l'alternative offerte par l'enseignement privé, eu égard aux conditions d'entrée dans le métier et au mode de recrutement plus local.**

La projection des étudiants dans un métier de l'enseignement a fait ensuite l'objet d'une question ouverte de façon à recueillir un éventail de représentations sur le sens donné à cet engagement. Quelles sont leurs motivations à devenir enseignant ? Les enquêtés ont donné un large éventail de réponses qui ont fait ensuite l'objet d'une codification en quelques grandes catégories. Elles dressent une ligne de partage entre **la transmission de savoirs sur le pôle du second degré et une conception de l'enseignement plus axée sur les enjeux éducatifs et de développement de la personne dans le premier degré.** Ce résultat n'est pas nouveau mais il se voit ainsi confirmé et explicité dans le Tableau 1 ci-dessous.

**Tableau 1. Motivations déclarées par les étudiants pour devenir enseignant**

Pourquoi souhaitez-vous devenir enseignant-e ? (Question ouverte)			
Catégories recodées	Effectifs	Fréquences	1 <sup>er</sup> /2 <sup>nd</sup> degré <sup>30</sup>
Envie de transmettre un savoir	324	35,6 %	↗2 <sup>nd</sup> degré
Envie d'aider à grandir les enfants ou les jeunes	295	32,5 %	↗1 <sup>er</sup> degré
Intérêt pour l'acte d'enseigner	241	26,5 %	↗1 <sup>er</sup> degré
Image positive du métier	119	13,1 %	↗1 <sup>er</sup> degré
Dimension sociale	112	12,3 %	Non significatif
Expérience personnelle positive	60	6,6 %	Non significatif
Intérêt pour les contenus	37	4,1 %	↗2 <sup>nd</sup> degré
Conditions d'exercice favorables	35	3,9 %	↗2 <sup>nd</sup> degré

**Source :** Enquête Cnesco 2024.

**Base :** 738 réponses (étudiants envisageant l'enseignement seulement).

**Note de lecture :** 35,6 % des étudiants interrogés envisageant de devenir enseignant sont surtout motivés par l'envie de transmettre un savoir. Les résultats obtenus sont systématiquement arrondis au dixième près.

**Dans le premier degré, une attention particulière est accordée à l'épanouissement et à l'expression de l'enfant.** Il est fait référence au contact avec les enfants, à la transmission de valeurs, à l'accompagnement de leur développement personnel : 45 % de ceux se destinant au professorat des écoles associent le métier à ces dimensions contre 25 % pour le choix du second degré. Le modèle puérocentriste, centré sur la valorisation de l'enfance et l'enjeu de la protéger, donne sens au métier dans le premier degré et lui procure une légitimité renouvelée (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Rayou, 2000). Dans le second degré, **la valeur épistémique des savoirs et leur transmission dominant**, 48 % des étudiants se projetant dans ce niveau d'enseignement évoquent cette priorité contre 34 % de ceux se destinant au professorat des écoles. **Toutefois, cette dimension ne semble plus avoir le caractère prépondérant voire exclusif observé dans les générations antérieures.** Une enquête de 2009 montrait ainsi que, parmi un ensemble de motivations à exercer le métier, les jeunes professeurs du secondaire (ayant moins de cinq ans d'ancienneté), évoquaient sensiblement moins l'objectif d'intéresser les élèves à leur discipline que leurs collègues plus âgés (20 ans au moins d'ancienneté) dans la profession : 35 % des premiers citaient ce critère parmi les trois premiers critères contre 48 % des seconds (Depp, 2009).

D'ailleurs, hormis quelques classes ou filières, « l'excellence disciplinaire » suffit de moins en moins à la reconnaissance des enseignants confrontés à l'hétérogénéité des élèves. L'élargissement de la fonction à d'autres aspects de la relation pédagogique (comme on le voit,

<sup>30</sup> La 3<sup>ème</sup> colonne indique, pour chaque catégorie de réponse, s'il existe une surreprésentation statistiquement significative ( $p$ -value < 0.05) en fonction du degré dans lequel l'étudiant souhaite enseigner.

par exemple, avec la dimension sociale ou inclusive) vient au contraire souligner **le caractère désormais plus composite du métier et le poids croissant donné aux valeurs altruistes tournées vers la formation et l'épanouissement de l'élève**. Cette perspective conduit les enseignants à redéfinir leur identité professionnelle moins directement inscrite dans une logique d'héritage générationnel, selon un modèle traditionnel axé sur la transmission des savoirs et un postulat d'intérêt des élèves. Cette évolution peut s'interpréter comme une adaptation nécessaire à la diversité des élèves et à la prise en compte de leurs difficultés individuelles, mais elle se comprend aussi comme une réponse à la multiplication des tâches et missions dévolues aux enseignants.

Plus globalement, le **choix du métier repose sur la combinaison de plusieurs facteurs, variables selon le degré d'enseignement**. Quelques citations issues de l'enquête Cnesco de 2024 permettent de comprendre ces différents agencements. Lorsque le choix de l'enseignement se porte sur le premier degré, les étudiants de licence enquêtés l'argumentent ainsi :

*Car je suis passionnée par le domaine de l'éducation dans sa globalité. Je suis motivée par le désir de mettre en œuvre des méthodes pédagogiques nouvelles afin de mettre les élèves dans les meilleures conditions possibles, dans l'objectif de favoriser leurs situations d'apprentissage et de les aider à découvrir le monde qui les entoure.*

*J'ai toujours voulu devenir enseignante pour apprendre de manière ludique aux enfants et surtout aider ceux en difficulté à réussir et mieux comprendre.*

*Je veux transmettre, donner envie aux élèves d'apprendre, donner la chance à chacun d'y arriver, utiliser des méthodes nouvelles concernant l'éducation. Je ne veux pas révolutionner le système éducatif français mais l'évoluer à ma petite échelle.*

Lorsque le choix de l'enseignement se porte sur le second degré, les réponses s'ancrent dans le rapport à la discipline enseignée :

*Le partage des connaissances avec les élèves, les intéresser aux sciences de la vie et de la terre*

*Pour la transmission de la passion, l'envie de sensibiliser les élèves, leur faire comprendre l'importance des sciences, faire évoluer leur conscience*

*Pour partager mes connaissances, et enseigner l'anglais de manière ludique, pour réconcilier les élèves avec cette langue*

Du côté des étudiants de licence qui ne souhaitent pas devenir enseignant, il y a bien sûr en premier lieu un manque d'intérêt pour le métier lui-même ou l'évocation d'un autre projet. Toutefois, les réponses recueillies sur la base d'une question ouverte montrent également qu'un ensemble de facteurs négatifs sont évoqués spontanément par les enquêtés. Ils portent principalement sur l'institution (mauvaise gestion, politique d'affectation...), sur la condition enseignante (salaire insuffisant, image du métier peu valorisée) et sur les contextes d'exercice (métier et publics difficiles) (cf. Annexes Tableau I). Ces critiques se retrouvent dans les citations d'étudiants de licence enquêtés :

*Je ne souhaite pas devenir enseignant car en général les salaires sont trop faibles par rapport aux études faites, et les professeurs que je connais qui enseignent la plupart dans des écoles secondaires ou primaire subissent beaucoup de difficultés par rapport aux comportements des élèves.*

*Je trouve que les moyens mis en œuvre par l'éducation nationale ne sont pas suffisants.*

*Les conditions de travail semblent trop difficiles par rapport au salaire, surtout quand la vocation fait défaut.*

## b. L'attractivité à l'épreuve du statut et du salaire enseignant

Ainsi, le sens et la valeur accordés au métier d'enseignant ne suffisent pas à conserver son attractivité. Ce constat donne à penser que ce sont d'autres facteurs indépendants de l'intérêt intrinsèque du métier qui pèsent sur les motivations à s'y engager.

**Tableau 2a. Attractivité de la profession enseignante dans le premier degré**

<b>Pour vous, la profession d'enseignant dans le <u>premier degré</u> est-elle aujourd'hui :</b>			
	<b>Choix 1<sup>er</sup> degré</b>	<b>Choix 2<sup>nd</sup> degré</b>	<b>Ensemble</b>
Très attractive	17,9 %	1,3 %	8,5 %
Plutôt attractive	37,6 %	24,6 %	30,7 %
Plutôt peu attractive	38,4 %	40,7 %	39,2 %
Pas du tout attractive	5,4 %	30,1 %	19,4 %
Ne sait pas	0,7 %	3,4 %	2,1 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

**Source :** Enquête Cnesco 2024.

**Base :** 661 réponses (étudiants envisageant soit le 1<sup>er</sup> soit le 2<sup>d</sup> degré) / Ensemble : 1 101 réponses.

**Note de lecture :** 8,5 % de l'ensemble des étudiants interrogés considèrent la profession d'enseignant dans le premier degré comme très attractive.

L'enquête originelle comportait quatre catégories de répondants : des étudiants de licence 3 envisageant l'enseignement dans le 1<sup>er</sup> degré (425 étudiants), des étudiants envisageant le 2<sup>nd</sup> degré (236 étudiants), ceux hésitant entre les deux degrés (77 étudiants), et ceux n'envisageant ni l'un ni l'autre (363 étudiants). Afin de ne pas alourdir la lecture, toutes les catégories d'étudiants ne figurent pas dans les tableaux. Néanmoins, ici, la colonne « Ensemble » comporte l'effectif total des 1 101 étudiants de licence ayant répondu à l'enquête.

**Tableau 2b. Attractivité de la profession enseignante dans le second degré**

<b>Pour vous, la profession d'enseignant dans le <u>second degré</u> (collège, lycée) est-elle aujourd'hui :</b>			
	<b>Choix 1<sup>er</sup> degré</b>	<b>Choix 2<sup>d</sup> degré</b>	<b>Ensemble</b>
Très attractive	3,5 %	12,3 %	5,2 %
Plutôt attractive	20,5 %	<b>43,6 %</b>	25,3 %
Plutôt peu attractive	<b>41,9 %</b>	34,7 %	<b>40,1 %</b>

Pas du tout attractive	32,7 %	8,5 %	27,5 %
Ne sait pas	1,4 %	0,8 %	1,8 %
Total	100 %	100 %	100 %

Source : Enquête Cnesco 2024.

Base : 661 réponses (étudiants envisageant soit le 1<sup>er</sup> soit le 2<sup>nd</sup> degré) / Ensemble : 1 101 réponses.

Note de lecture : 5,2 % de l'ensemble des étudiants interrogés considèrent la profession d'enseignant dans le second degré comme très attractive.

L'enquête auprès des étudiants de licence montre **près de 40 % jugent le métier de professeur des écoles attractif et 30,5 % pour l'enseignement dans le second degré**. La comparaison avec l'enquête Cnesco de 2015 confirme, toutes choses égales par ailleurs, une poursuite de la dégradation, selon une hiérarchie similaire, puisque **l'attractivité était encore de 48 % pour le premier degré et de 33 % pour le second**<sup>31</sup>. Une forte majorité d'environ les deux tiers des étudiants, dans le premier comme dans le second degré, ne voient donc pas dans la profession enseignante une condition et un statut pouvant rivaliser avec d'autres métiers jugés plus attractifs.

Toutefois, ces premiers constats nécessitent d'être affinés selon le projet d'orientation des étudiants. Car lorsqu'ils songent à devenir enseignant dans le premier degré, les étudiants enquêtés sont en effet 55,5 % à juger le métier attractif (mais 43,8 % l'inverse). S'agissant des étudiants se destinant *a priori* au second degré, ils sont 55,9 % à partager cette opinion favorable (43,2 % l'inverse) à propos du professorat dans le secondaire. Finalement, la représentation de l'attractivité de l'enseignement apparaît fortement clivée selon le projet des étudiants mais elle demeure nuancée chez ceux qui se destinent au métier. D'une certaine manière, le choix du métier d'enseignant comporte une certaine ambivalence car il y a à la fois la reconnaissance d'une faible attractivité, qui renvoie à l'image véhiculée à propos des enseignants, et une valeur pour soi qui donne sens à son projet individuel.

Une autre question confirme ce résultat. En soumettant aux enquêtés une liste comportant quinze professions de niveau de qualification comparable (Tableau II en annexe), le métier de professeur des écoles apparaît le plus attractif chez ceux qui s'y destinent (61 %) et, dans une moindre mesure, celui de professeur de collège ou de lycée lorsque les étudiants visent un concours du second degré (41,5 %). En revanche, les étudiants qui écartent l'orientation vers l'enseignement citent d'abord ingénieur (25,6 %), puis journaliste (13,2 %) ou encore psychologue (11,8 %), reléguant professeur des écoles (2,5 %) et professeur du secondaire (2,2 %) en avant dernière position du classement (avant trader, à 1,4 %). La comparaison selon les projets d'orientation des étudiants montre **un clivage très marqué quant à l'attractivité des métiers de l'enseignement, et qui semble indiquer précisément une relative fermeté et du choix et du non-choix de l'enseignement**.

Lorsqu'ils ne sélectionnent pas l'enseignement comme profession la plus attractive, les enquêtés motivent leur choix en invoquant **principalement trois arguments (classés par ordre de priorité) en faveur d'un autre métier : le salaire plus attractif, la profession plus valorisée**

<sup>31</sup> Et conjointement, une faible attractivité du métier de professeur des écoles pour 43 % des étudiants enquêtés et de 63 % pour l'enseignement secondaire.

**et de meilleures opportunités de carrière** (cf. Annexes Tableau III). Ces différents motifs recourent les réponses à la question sur les raisons de ne pas devenir enseignant.

Une autre manière de comprendre les ressorts et freins de l'attractivité du métier consiste à tester la hiérarchie des critères constitutifs de la condition enseignante, dans le Tableau 3 ci-dessous.

**Tableau 3. Aspect de l'enseignement qui rend la profession attractive selon le choix/non-choix de l'enseignement (1<sup>er</sup> choix)**

Quel aspect de l'enseignement rend cette profession attractive à vos yeux ?				
	Choix 1 <sup>er</sup> degré	Choix 2 <sup>d</sup> degré	Ni l'un ni l'autre	Ensemble
La transmission de savoirs et de connaissances aux élèves	46,8 %	39,8 %	32,8 %	40,2 %
L'éducation et la transmission de valeurs	24,2 %	11 %	15,2 %	18,0 %
Le goût pour la matière ou les matières enseignée(s)	5,2 %	31,8 %	21,8 %	17,2 %
Être au contact des jeunes générations	14,8 %	5,9 %	4,7 %	9,2 %
Le temps libre, les vacances	3,8 %	5,9 %	15,2 %	8,3 %
La sécurité de l'emploi	1,2 %	3,0 %	5,0 %	3,0 %
L'autonomie dans le travail	2,6 %	0,4 %	2,8 %	2,2 %
L'intérêt d'exercer dans le secteur public	0,7 %	1,3 %	1,1 %	1,1 %
Les perspectives d'évolution dans la carrière	0,7 %	0,4 %	0,6 %	0,6 %
Le niveau de salaire	-	0,4 %	1,1 %	0,5 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

**Source** : Enquête Cnesco 2024.

**Base** : 1 024 réponses.

**Note de lecture** : Parmi les étudiants de licence 3 interrogés qui ne souhaitent pas poursuivre leurs études dans l'enseignement, 21,8 % estiment que le goût pour la matière enseignée est l'aspect qui rend le métier d'enseignant le plus attractif.

Les étudiants hésitant entre les deux degrés ont été volontairement omis de certains tableaux de ce rapport afin de ne pas alourdir la lecture, leur effectif total n'étant pas significatif (N=77). Les étudiants n'envisageant pas l'enseignement apparaissent en fonction de la pertinence de leur présence vis-à-vis de la question posée. Ici, la colonne « Ensemble » a ainsi été pondérée en fonction de l'effectif total du tableau, et les bases de réponses ont été ajustées en fonction des répondants concernés.

Force est de constater que, dans la perspective d'enseigner dans le second comme dans le premier degré, le sens et l'attractivité du métier reposent d'abord sur l'intérêt accordé à la transmission de savoirs et des connaissances. S'ajoute pour les étudiants intéressés par le second degré le goût pour la matière enseignée, confirmant ainsi la forte polarisation disciplinaire

donnée au métier. Il est vrai que, comme il a été constaté dans de nombreuses enquêtes, la valeur intrinsèque des savoirs représente le moteur de l'accès à la fonction. Elle forge historiquement le socle de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire, mais cette composante peut être aussi la source d'épreuves et de déceptions, notamment pour les professeurs débutants (Périer, 2014). En effet, ce rapport « enchanté » à la connaissance, souvent enraciné dans un passé de « bon » élève, ne rencontre pas nécessairement un même intérêt chez les élèves, plus enclins à développer un rapport instrumental au savoir (Bautier & Rayou, 2009).

Dans le premier degré, la place accordée à l'acte d'enseigner est également prépondérante mais les dimensions éducatives et relationnelles de la formation des jeunes générations sont nettement plus présentes que pour le second degré. Les résultats sur la base de trois réponses ne modifient pas la hiérarchie des critères et ils confirment la place centrale accordée à la matière enseignée dans le secondaire, en raison du « goût de l'enseignant pour sa discipline » (66 %) et de « l'intérêt pour transmettre des savoirs et connaissances » (73 %). Dans le premier degré, ce même enjeu de transmission est cité, parmi les trois réponses, par 80 % des étudiants, 65 % sélectionnent « l'éducation et la transmission de valeurs » et 58 % « le contact avec les jeunes générations » confirmant ainsi l'attention accordée au développement de l'enfant.

La hiérarchisation des critères d'attractivité du métier d'enseignant invite également à une lecture en creux, attentive aux facteurs les moins cités ou ayant potentiellement un effet jugé dissuasif. Ainsi, la place accordée à la sécurité de l'emploi ou à l'intérêt d'exercer un métier de service public montre que ces éléments, sans être négligeables (cf. *infra*), ne jouent pas un rôle de premier plan dans les motivations des candidats et non-candidats. De même, les avantages du temps libre et des vacances, souvent associés à ce statut, seraient d'abord un argument pour les non-candidats aux métiers de l'enseignement. L'autonomie dans le travail ne semble pas non plus intervenir favorablement sans que l'on sache précisément si ce facteur se voit accordé d'une moindre importance ou si son classement indique précisément qu'aucune contrainte forte ne s'exerce *a priori* sur le métier d'enseignant et que cette autonomie serait en quelque sorte tenue pour acquise.

Enfin, c'est évidemment et sans surprise le salaire qui figure en dernière place parmi les facteurs d'attractivité, étant associé aux perspectives de carrière dans la profession. Ce jugement devient explicite dans la liste des critères portant sur le manque d'attractivité du métier d'enseignant.

**Tableau 4. Aspects de la profession qui la rendent peu ou pas attractive selon le choix/non-choix de l'enseignement (1<sup>er</sup> choix)**

Quels aspects de l'enseignement rendent cette profession peu ou pas attractive à vos yeux ?				
	Choix 1 <sup>er</sup> degré	Choix 2 <sup>d</sup> degré	Ni l'un ni l'autre	Ensemble
Le niveau de salaire insuffisant	36,9 %	33,9 %	38,6 %	36,8 %
Le manque de reconnaissance du métier d'enseignant	23,1 %	24,6 %	17,4 %	21,4 %
Les conditions de travail au quotidien	5,9 %	7,2 %	18,7 %	10,7 %

Le manque de choix concernant les premières affectations	9,2 %	14 %	7,7 %	9,8 %
Les chances aléatoires de réussite au concours	12,2 %	8,9 %	7,4 %	9,7 %
Le niveau de diplôme exigé trop élevé (Master)	8,5 %	8,5 %	3,0 %	6,6 %
L'image véhiculée par les médias et l'opinion publique sur les enseignants	3,3 %	1,7 %	2,5 %	2,6 %
Le manque de perspectives de carrière	0,7 %	0,4 %	4,7 %	2,0 %
L'image véhiculée par les médias et l'opinion publique sur les fonctionnaires	0,2 %	0,8 %	--	0,3 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Source : Enquête Cnesco 2024.

Base : 1 024 réponses.

Note de lecture : 36,8 % de l'ensemble des étudiants interrogés (hormis ceux hésitant entre les deux degrés) jugent le niveau de salaire insuffisant comme le facteur de non-attractivité le plus important de la profession d'enseignant.

Largement commentée dans les médias et constatée dans les enquêtes, **l'insuffisance du niveau de salaire des enseignants en France représente, selon les étudiants de licence enquêtés, le frein majeur à l'attractivité de ce métier, qu'ils se destinent ou pas à l'exercer**. C'est même un critère qui a été deux fois plus cité que dans l'enquête de 2015 (18,8 %), en dépit des quelques meures de revalorisation salariale intervenues depuis, notamment en début de carrière. On peut rappeler ici que le salaire brut (hors primes) d'entrée des enseignants du secondaire est passé de 2,2 fois le Smic en 1980 à 1,1 fois le Smic en 2024, et à 1,4 fois en intégrant les primes (Barasz, *op. cit.*). Les études comparatives montrent également une rémunération sensiblement inférieure à la moyenne des pays de l'OCDE, consécutive à un décrochage amorcé au début des années 2000 à la différence de la plupart des pays d'Europe. Cette « perte » de salaire concerne plus particulièrement les débuts et les milieux de carrière, avec des écarts de grande ampleur, du simple au double si l'on prend la référence à l'Allemagne<sup>32</sup>.

Quelques questions posées aux étudiants enquêtés ont permis de préciser ce que recouvre cette « insuffisance » du niveau de salaire. Ainsi, **leur estimation de salaire pour un enseignant en début de carrière se situe un peu en deçà de la réalité** puisque la médiane pour la rémunération des enseignants du premier degré s'établit, selon notre enquête, à 1 700 €, contre 1 800 € pour le second degré. Sans être juste, elle n'est guère éloignée de la réalité d'aujourd'hui (autour de 2 000 euros nets). De plus, interrogés sur ce que devrait gagner un enseignant en début de carrière, les étudiants enquêtés chiffrent l'augmentation à 300 € de plus dans le premier degré (soit 2 000 €) et 400 € de plus dans le second degré (soit 2 200€), non loin par conséquent du salaire réel. **Ce résultat montre qu'il n'y a pas une relative bonne connaissance du niveau de salaire des enseignants chez les étudiants et que la demande de revalorisation, très attendue, n'en reste pas moins raisonnable au regard de la rémunération actuelle.**

<sup>32</sup> Voir le rapport de comparaisons internationales.

Le montant des rémunérations représente l'un des éléments du statut qui peut également se comprendre au travers de la position sociale associée à la profession d'enseignant. Appréhendée ici à partir d'une question sur la mobilité sociale subjective, il apparaît que la majorité des étudiants de licence enquêtés (Cnesco, 2024) assimile l'accès au métier d'enseignant à une logique de reproduction sociale, au sens où **53,5 % estiment qu'ils occuperaient une position comparable à celle de leurs parents tandis qu'un peu plus d'un quart d'entre eux l'associe à une ascension sociale et près de 12 % à une position inférieure** à celle de leurs parents (cf. Annexes Tableau IV). Ces chiffres sont très proches de ceux obtenus dans l'enquête Cnesco de 2015 (respectivement : 50,6 %, 25,4 % et 11,3%). De plus, la présence ou l'absence de projet pour un concours enseignant ne modifie qu'à la marge la répartition des réponses. En dépit d'un niveau de diplôme sensiblement supérieur en moyenne à celui des parents, devenir enseignant ne garantit donc pas, dans les représentations des étudiants enquêtés, de pouvoir s'élever socialement (une appréciation toutefois variable selon le milieu social des parents), mais préserve le plus grand nombre d'une forme de déclassement.

En réalité, raisonner sur la base du niveau de salaire ne suffit pas car **la rémunération cristallise un certain nombre d'enjeux rattachés au métier d'enseignant au regard de ses exigences et ses conditions d'exercice**. Outre les conséquences économiques sur le niveau de vie et la position sociale relative des enseignants dans la société française, ce déclassement représente un signe tangible de la perte de valeur du métier. C'est donc aussi, **au travers du niveau de salaire, le manque de reconnaissance qui a été souligné, second frein pesant sur l'attractivité du métier**. Lorsqu'on recueille les résultats sur la base des trois réponses données, les deux tiers des étudiants enquêtés, quel que soit leur projet (1<sup>er</sup> degré, 2<sup>nd</sup> degré, ni l'un ni l'autre), citent le niveau de salaire insuffisant et 60 % environ le manque de reconnaissance du métier d'enseignant. Un fort consensus se dégage chez les étudiants de licence enquêtés autour des freins à l'attractivité qui touchent moins au métier lui-même qu'à son image et son statut dans la société. Ces différents résultats semblent indiquer qu'une rupture se serait produite dans le compromis historique qui garantissait autrefois un équilibre jugé acceptable entre le niveau de salaire, les conditions d'exercice du métier et le statut dans la société.

## 2. Une identité professionnelle incertaine

### a. Une professionnalisation en quête de légitimité

Face au défi de la massification scolaire, à l'hétérogénéité croissante des élèves et à l'enjeu de leur « réussite », une **logique de professionnalisation** s'est progressivement imposée, quoique tardivement dans le contexte français : « L'enseignement a longtemps ignoré la nécessité de se former » écrivait Raymond Bourdoncle en 1993. « L'enseignement secondaire ignore ou marginalise toute formation » pouvait-on lire également dans ces années (Lang, 1999, p. 87). L'enjeu de maîtrise des savoirs disciplinaires qui a longtemps été jugé suffisant s'est d'abord ouvert en direction de la didactique et de la pédagogie puis, plus récemment, en direction d'autres disciplines comme les sciences cognitives ou les neurosciences. Le modèle historique de la qualification et de la certification demeure (connaissances formelles, titres universitaires, concours), et il s'est même renforcé depuis la création des IUFM au début des années 1990 (devenus Inspé aujourd'hui), et de la masterisation au tournant des années 2010. La **professionnalisation** peut ainsi être définie comme la construction et l'approfondissement de

compétences et de savoirs nécessaires à la pratique d'un métier et à l'efficacité du travail. Elle se réfère à des savoirs et savoir-faire spécifiques, transmissibles, à une expertise, à l'efficacité des pratiques, ou encore à l'appartenance à un groupe professionnel. Elle renvoie à **la constitution d'une autonomie professionnelle associée à la reconnaissance d'une professionnalité spécifique et à un statut valorisé** (Lang, *op. cit.*).

Aussi, le niveau d'exigences et de qualification des enseignants s'est élevé, non seulement par le biais de la maîtrise et des savoirs académiques exigés, mais en raison de l'acquisition de compétences nouvelles, telles que la différenciation pédagogique, la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers, ou l'usage des outils numériques. Dans cette perspective, la professionnalisation peut être le support d'une nouvelle légitimité et d'une nouvelle identité professionnelle. Elle tente de s'imposer sur la base d'une légitimité scientifique mais elle n'annule pas pour autant d'autres références au métier, par exemple à la figure de « l'artisan », de « l'artiste » (Bourdoncle, *op. cit.*) ou à celle de « l'expert » (Tochon, 1993) qui tient ses compétences et ses dispositions à enseigner de l'expérience acquise, de son « savoir-faire » qui n'obéit pas à une rationalité techniciste mais procède d'une réflexion en action.

En remontant plus en amont de ces figures de la professionnalité enseignante, les aptitudes individuelles pour enseigner ont longtemps été – et sont encore – rattachées à **l'idée de vocation, qui a constitué historiquement l'un des fondements de la représentation idéale du métier** et des personnalités vouées à l'exercer, ou plutôt à l'accomplir. En remontant dans l'histoire de cette notion, on note que la loi Guizot (juillet 1833), qui donne un cadre de formation au métier d'instituteur, impulse déjà l'idée de vocation, associée à la fonction d'enseignant dans le primaire. Dans la lettre aux instituteurs qui accompagne la loi qu'il promulgue, Guizot souhaite ainsi que les instituteurs aient « la passion » et « la foi » dans leur mission d'éducation morale des enfants. Cette dimension vocationnelle est ensuite réaffirmée par les lois Ferry et s'installe dans la culture professionnelle des instituteurs. La vocation procurait une forme de reconnaissance et de valeur à ses représentants, élus pour leur « don » et leur dévouement. Elle fournit un cadre symbolique pour donner sens à l'engagement dans le métier, en justifier le « choix », attester des qualités pour l'exercer et forger l'identité de ses représentants (Périer, 2004). Si la vocation ennoblit la profession, les discours qui s'en réclament peuvent aussi constituer, selon François Dubet, une forme de résistance à la rationalisation et à la professionnalisation d'un métier « désenchanté » (Dubet, 2002), sinon désacralisé selon certains.

Au fond, la référence à la vocation procède d'un travail de rationalisation a posteriori qui construit une identité subjective dans laquelle l'individu se reconnaît, mais elle ne saurait suffire à épuiser les raisons et déterminants de « choix » du métier, ni garantir les qualités de ceux qui l'exercent (Périer, 2001 ; 2014). L'orientation vers l'enseignement procède, en effet, d'un ensemble de critères et de déterminants qui puisent dans le milieu social et familial, le parcours scolaire, les espérances professionnelles (statut, insertion sur le marché du travail...). Devenir enseignant par raison plus que par vocation ne constitue pas pour autant un choix par défaut mais procède parfois d'une approche plus pragmatique dans un contexte d'accès à l'emploi incertain. D'ailleurs, les enquêtes montrent que **la référence à la vocation décline dans les raisons de « choix » du métier voire au fil de la carrière**, et qu'elle tend à reculer à mesure que les conditions de l'investissement professionnel se dégradent et ne permettent plus

l'épanouissement professionnel espéré. Une déception qui peut même conduire « de la vocation à la démission » (Garcia, 2023).

Finalement, **les effets de légitimité attendus de la professionnalisation des enseignants ne semblent pas produire les résultats attendus**, si l'on en juge par la faible reconnaissance régulièrement évoquée dans les enquêtes (Guibert, Malet, & Périer, 2022 ; OCDE, 2019). Trois éléments d'analyse peuvent être avancés.

1/ Il faut rappeler, en premier lieu, qu'en dépit des nombreuses réformes, **la formation des enseignants donne lieu à des critiques récurrentes et qu'elle ne peut donc suffire à asseoir leur légitimité et leur autorité**. La critique porte sur la formation initiale (IUFM, Espé<sup>33</sup>, Inspé) tant dans ses contenus que ses modalités (il est souvent question d'« infantilisation » dans les témoignages des étudiants). Seul le stage en responsabilité bénéficie d'un très large satisfecit (Guibert, Lazuech, & Rimbart, 2008 ; Périer, 2003 ; Rayou & van Zanten, 2004). Parmi les griefs les plus partagés figure le décalage entre les thèmes trop peu articulés et les types de questions concrètes qui préoccupent les stagiaires en situation : un décalage entre ce qui est préconisé en formation (modèles didactiques, dispositifs d'apprentissage, gestes professionnels...), et ce qu'il leur semble réaliste ou judicieux de faire avec leurs élèves en classe. Ce hiatus multiforme se traduit chez les étudiants par une opposition si souvent invoquée entre la « théorie » et la « pratique », de sorte que le « terrain » de stage devient ainsi le lieu emblématique de l'apprentissage d'un métier qui s'apprend en l'exerçant.

2 / En second lieu, il existe une **diversité de modèles de professionnalité et de principes de justification de l'action**, variables selon les contextes et les publics. La carrière des enseignants ne suit pas un cours linéaire et identique pour tous, les parcours et les expériences se différencient dans un monde scolaire complexe, fabriquant une **pluralité d'identités enseignantes**. Ces agencements donnent lieu à des constructions identitaires appuyées sur des référents hétérogènes (Derouet, 1992 ; Hirschhorn, 1993) : excellence disciplinaire (modèle du magister, hérité d'une III<sup>ème</sup> République accordant la valeur centrale au savoir), efficacité (performances et résultats), compétences (sociales), insertion (qualification), construction d'un monde commun (vivre-ensemble). Une telle diversité peut se concevoir comme une réponse à la variété des contextes d'enseignement mais elle peut aussi, selon une autre interprétation, refléter une certaine désorientation normative des enseignants, confrontés à un travail composite, à l'image de l'institution dont les finalités sont interrogées. Or, **la multiplicité des tâches et des rôles rend plus difficile la constitution d'une identité professionnelle cohérente et partagée** pouvant unifier le corps enseignant (Tardif & Lessard, 1999).

D'ailleurs, **l'enquête auprès des étudiants de licence montre que plusieurs finalités peuvent être reconnues comme prioritaires pour l'école**, les unes tournées vers l'épanouissement et le développement des élèves, d'autres vers l'acquisition de connaissances et de compétences, d'autres encore vers un objectif d'insertion professionnelle ou vers l'apprentissage du vivre-ensemble. Elles ne s'excluent pas mais leur agencement nécessite des compromis et des adaptations selon les publics et situations.

---

<sup>33</sup> Écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

**Tableau 5. Finalités de l'École selon le choix/non-choix de l'enseignement**

Selon vous, quelles devraient être les finalités de l'École ? (3 réponses possibles)				
	Choix 1 <sup>er</sup> degré	Choix 2 <sup>d</sup> degré	Ni l'un ni l'autre	Ensemble
Permettre l'épanouissement des élèves	58,6 %	48,7 %	45,5 %	51,7 %
Accompagner chaque élève dans le développement de ses aspirations et de ses talents propres	47,8 %	49,2 %	57,9 %	51,7 %
Transmettre des connaissances et des compétences disciplinaires	38,6 %	47,9 %	45,2 %	43,1 %
Apprendre aux élèves à vivre ensemble	50,6 %	40,7 %	31,1 %	41,4 %
Faire acquérir par les élèves des compétences leur permettant de s'insérer dans le monde professionnel	30,8 %	44,1 %	46,3 %	39,4 %
Favoriser l'inclusion de tous les élèves	46,1 %	25,4 %	31,4 %	36,1 %
Favoriser l'apprentissage d'une culture commune	13,5 %	11,0 %	16,3 %	13,8 %
Préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté	10,4 %	19,9 %	12,4 %	13,3 %
Orienter les élèves vers des filières adaptées au marché du travail	4,0 %	13,1 %	14 %	9,6 %

**Source :** Enquête Cnesco 2024.

**Base :** 1 024 réponses.

**Note de lecture :** 58,6 % des élèves interrogés qui souhaitent devenir professeur des écoles estiment que permettre l'épanouissement des élèves constitue une des trois finalités les plus importantes de l'école.

D'une certaine manière, la mission traditionnelle de transmission des savoirs académiques se dilue, à l'échelle d'un même enseignant, dans un ensemble plus large qui fait coexister l'élève et le sujet, le bien commun et le bien-être de la personne, l'universel et le singulier. Une telle inflexion dénote une conception plus ouverte du métier (par opposition à une représentation de la « professionnalité » où la maîtrise des connaissances pourrait suffire), opérant un **déplacement vers des objectifs de socialisation des élèves et de travail éducatif** (Barrère, 2017), conception potentiellement plus exigeante quant à la possibilité de conjuguer ces différentes finalités.

**Toutefois, cet ensemble de finalités se recompose selon le niveau et les contextes d'enseignement.** Globalement, les étudiants se destinant à l'enseignement dans le premier degré ont des visées plus centrées sur la personne, son épanouissement et l'inclusion de tous,

alors que ceux intéressés par le second degré insistent un peu moins sur ces dimensions et un peu plus sur les aspects de formation par les savoirs académiques ou l'acquisition de compétences, anticipant par ce biais un enjeu d'insertion professionnelle à terme.

**3 / En dernier lieu, la légitimité attendue de la professionnalisation du métier se heurte à la difficulté de faire reconnaître à l'extérieur de l'institution scolaire les compétences et les qualifications acquises par les enseignants.** Ces derniers subissent davantage les critiques relatives à l'efficacité de leurs pratiques ou à l'invisibilisation de leur activité, dans une logique d'*accountability* (reddition de comptes) et de montée en puissance de l'évaluation qui soumet l'activité au critère de « performance » et à des priorités définies de l'extérieur. Les mauvais résultats de l'école en France (alimentés par la publication des données issues des enquêtes Pisa), la persistance des inégalités scolaires, le choix des méthodes d'apprentissage, l'estimation du temps de travail ou l'équité de la notation font partie des objets qui, de manière récurrente, alimentent les controverses et polémiques mettant en cause, directement ou indirectement, le travail enseignant et par conséquent leur légitimité professionnelle.

Il en découle un fort **sentiment de dévalorisation de la profession** qui, du point de vue des enseignants, s'exprime du côté des politiques, de l'opinion publique et des parents, alors même que le métier implique de répondre à des attentes multiples et sans cesse renouvelées. Ce pouvoir et ce droit de regard que d'autres s'autorisent pour juger ou orienter le travail enseignant constituent un indice de **déprofessionnalisation marqué par la perte d'autonomie et de reconnaissance du groupe** (Maroy & Cattonar, 2002). Finalement, en même temps que le métier se professionnalise et requiert un niveau de qualification plus élevé, il subit paradoxalement une forme de banalisation et de désacralisation où les figures de « l'engagement vocationnel » ou de « l'homme cultivé » s'éloignent pour laisser place au mieux à l'expert, au pire au technicien.

#### b. Vers de nouveaux agencements identitaires ?

Le métier d'enseignant apparaît de moins en moins aisé à décrire, car plus diversifié voire fragmenté selon certains, en une pluralité de mondes enseignants et de modèles normatifs pour enseigner (Farges, 2017 ; Hirschhorn, 1993). Aux différences et aux hiérarchies héritées s'ajoutent des disparités liées à l'hétérogénéité croissante des publics et des contextes d'enseignement. La fracture scolaire se vérifie dans la répartition de plus en plus inégale des enseignants, les plus expérimentés étant concentrés dans les établissements favorisés (OCDE, 2022). La perte d'unité du corps enseignant et la variété des expériences recomposent l'identité professionnelle de ceux qui l'exercent. Une enquête montrait ainsi que **93 % des enseignants du secondaire avaient le sentiment de ne pas tous faire le même métier** (Depp, 2009).

La difficulté d'accéder à une représentation cohérente et unifiée de l'identité professionnelle des enseignants entretient l'idée de « crise » du métier, de « malaises » dans la profession (Barrère, 2017), en rapport à des références antérieures plus ou moins nostalgiques et reconstruites. C'est plus particulièrement le cas pour les professeurs du secondaire qui ont perdu leur position de passeurs privilégiés des savoirs. Une autre perspective consiste à montrer que **les enseignants sont pris dans une socialisation professionnelle diversifiée et continue qui construit des identités plurielles, plus contextuelles, plus temporaires** (Guibert & Périer, 2012). En rupture

avec la logique d'un héritage qui assure la stabilité et pérennité de l'identité, le métier se caractérise par les tensions et les incertitudes qui le traversent et l'obligent à se redéfinir.

Quels sont dès lors les déterminants et les caractéristiques des identités professionnelles des enseignants et les évolutions constatées? Les travaux de recherche permettent de dégager quelques éléments de réponse.

**Les identités sont désormais plus contextuelles**, au sens où l'inscription territoriale selon les types d'école ou d'établissement, c'est-à-dire selon les publics d'élèves, exerce une forte emprise sur la définition du rôle et l'accomplissement des activités. Les disparités se sont accrues, sensiblement au niveau du collège, de sorte que **le métier est davantage soumis à des régulations locales et des ajustements selon les situations, les dynamiques d'équipe, les résultats des élèves**. Ce phénomène n'est pas nouveau mais il s'intensifie, comme on pouvait le pressentir à la lumière de cette analyse formulée au tournant des années 2000 : « La difficulté à définir les formes actuelles et futures de la professionnalité enseignante ne prend sens qu'en référence aux évolutions de leurs conditions et contextes d'exercice » (Lang, 1999, p. 110). Dans cette perspective, il se forge des **identités de situation**, c'est-à-dire de constructions internes à telle école ou tel établissement, support d'appartenance à la fois nécessaire mais plus éphémère (Reynaud, 1992). L'enseignant se définit davantage par son métier et son identité axés sur le travail avec les élèves (Maroy, 2006). **Ce sont les situations d'apprentissage et les relations avec les élèves qui occupent le centre de gravité du métier**. Conséquence, les identités sont plus incertaines et plus composites car elles font face à l'hétérogénéité des publics et à la diversité croissante des situations. L'extension et l'intensification des tâches et des missions impliquent désormais une certaine plasticité des identités et des rôles soumis à de multiples injonctions et contraintes, dans la classe et hors d'elle.

**Dans le même temps, les identités professionnelles se déplacent d'une fonction de transmission des savoirs vers un enjeu de socialisation et de certification des jeunes générations** (il est question dès la loi de 2005 d'assurer « la réussite de tous les élèves »<sup>34</sup>). Cependant, à l'école, l'autorité symbolique des savoirs et de ses détenteurs légitimes s'effrite et ne parvient plus à soutenir des identités tout entières définies par l'excellence disciplinaire ou la passion de transmettre, en particulier dans l'enseignement secondaire, et singulièrement en France où la conception du travail enseignant a longtemps revêtu une forme plus traditionnelle. Or, selon certains auteurs, le statut de la connaissance, de ses porteurs et de ses producteurs dans la société a été réévalué et déprécié (Lahire, 2004) et les savoirs scolaires eux-mêmes sont interrogés voire remis en cause (Hirschhorn, *op. cit.*; Rayou & van Zanten, *op. cit.*). Ils sont davantage jugés à la mesure de leur utilité supposée ou investis en raison de leur rendement scolaire attendu. Pour le dire autrement, **la rationalité instrumentale prisme sur les valeurs rattachées à la culture scolaire et redéfinissent le rapport pédagogique**. Certains auteurs considèrent que l'acte même de la transmission de ces savoirs pose problème en ce qu'il impose une verticalité de plus en plus contestée dans la relation pédagogique et que les savoirs symbolisent, par leurs exigences, une forme d'élitisme, fût-il républicain (Blais, Gauchet, & Ottavi, 2010). En ce sens, la légitimité longtemps détenue par les enseignants dans le registre des

---

<sup>34</sup> Sur la base du rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot en 2004 (Thélot, 2004).

savoirs (au moins dans le secondaire) s'effrite et requiert une plus grande attention à l'égard des élèves qu'il faut pouvoir intéresser et mobiliser.

**Il découle de ces changements des pratiques professionnelles moins unifiées, et des identités enseignantes au caractère plus individualisé.** Pourtant, à rebours de la culture de la « classe fermée » qui a longtemps dominé dans le monde enseignant, le travail à plusieurs (on peut citer l'intérêt suscité par les équipes pédagogiques pour le dispositif « Plus de maîtres que de classes »<sup>35</sup>) et, plus globalement, l'inscription de son action individuelle dans un cadre collectif, représentent désormais, notamment dans les contextes difficiles, un enjeu sinon une « stratégie de survie ». Il est en effet constaté que le travail en équipe est plus développé et plus centré sur les enjeux déterminants du métier lorsque les enseignants sont confrontés à des difficultés de gestion de classe ou de comportement des élèves (Kherroubi & van Zanten, 2002). De même, les politiques scolaires en France et ailleurs insistent depuis les années 2000 sur le « travail collectif ». Pour autant, le **travail en équipe peine à se développer et il ressemble bien plutôt à des collaborations « électives »**, parfois sous des formes « clandestines », qu'à un engagement dans des instances formalisées, en réponse à des prescriptions voire à des formes de contrôle de l'institution (Barrère, 2002). Le coût personnel en temps, en mutualisation des pratiques professionnelles peut sembler trop élevé au regard des retours escomptés.

La composante individuelle du métier apparaît davantage sollicitée et éprouvée face aux exigences relationnelles et d'adaptation à la diversité des situations d'enseignement, dans le cours de l'action. Elle représente à la fois une ressource et un risque comme le montrent la sociologie des épreuves professionnelles (Barrère, 2010, 2017 ; Lantheaume & Hérou, 2008 ; Périer, 2014), et la perspective de l'expérience subjective (Dubet & Martuccelli, 1996) qui analysent cette implication de soi dans le métier et ses effets. **Les différentes formes de souffrance, d'épuisement professionnel voire de burn out des enseignants peuvent dès lors s'interpréter comme les conséquences d'une activité démultipliée, augmentée, difficile à anticiper.** Les identités professionnelles sont donc moins stables et moins pérennes au sens où elles font l'objet de reconstructions et de réinterprétations, sous la forme d'un « bricolage » identitaire ou de stratégies consistant à agencer des éléments hétérogènes dans une entité singulière et reconnue. Des descripteurs de pratiques couramment utilisés dans les enquêtes auprès des enseignants comme « ça marche » ou « se débrouiller » sont les indices de ce rapport plus pragmatique et expérientiel à la pratique. Les épreuves et les exigences parfois inconciliables du métier relèvent d'un « art de faire » pour tenir la classe, composer avec la diversité des élèves, agencer des tâches plus hétérogènes, justifier son action... **Il y a à la fois un enjeu de constitution d'une identité mais aussi, au fil de la carrière, l'exigence de la faire évoluer, de pouvoir se redéfinir pour « durer »** (sans souffrance) dans le métier.

Enfin, sur un dernier registre, il est noté que **les appartenances collectives, les affiliations et les adhésions au corps enseignant déclinent** (champs syndical, politique et idéologique, activités mutualistes...). Ces processus entrecroisés participent de l'affaiblissement de la

---

<sup>35</sup> Cf. Toullec-Théry M & Marlot C. (2014), Premiers élément d'analyse de deux dispositifs contrastés « Plus de maîtres que de classes ».

[https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/thematiques/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/premiers-elements-d2019analyse-de-deux-dispositifs-contrastes-ab-plus-de-maitres-que-de-classes-bb?utm\\_source=twitterfeed&utm\\_medium=twitter](https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/thematiques/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/premiers-elements-d2019analyse-de-deux-dispositifs-contrastes-ab-plus-de-maitres-que-de-classes-bb?utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter)

référence à une identité collective partagée. La figure enseignante serait ainsi plus dégagée de ses ancrages historiques et politiques, des liens d'appartenance et de socialisation professionnelle qui incorporent et encadrent, au profit d'une identité plus individuelle mais aussi plus incertaine. En ce sens, il pourrait devenir de plus en plus difficile de préparer les enseignants à un métier puisque ce métier s'invente et se redéfinit selon un processus de socialisation continue et multidéterminé.

## II. Enseigner : défis et ressources

Comprendre la crise d'attractivité de l'enseignement nécessite de s'intéresser de plus près à ce qui organise le métier et aux déterminants de l'activité. De ce point de vue, les premières expériences en tant qu'enseignant donnent à voir de façon concentrée et souvent exacerbée les aspects les plus saillants du métier aujourd'hui. Quelles sont les exigences nouvelles et épreuves du métier en particulier dans la phase des débuts de carrière? Comment les enseignants appréhendent-ils en particulier les enjeux d'autorité et de transmission dans la classe? Quelles sont les ressources qu'ils sont en mesure de mobiliser et quel rapport ont-ils aux parents? Quel est, dans ce contexte, le jugement sur la formation initiale et quelle représentation ont-ils des compétences pour enseigner?

La réponse à ces questions appelle des développements qui dépassent largement le cadre de ce travail limité à l'analyse de ce qui s'exprime avec plus de fréquence et d'intensité en termes d'enjeux, mais aussi d'appréhensions du côté des étudiants de licence et des nouveaux entrants dans la carrière. Le métier semble comporter de multiples contraintes et demande de répondre à une diversité d'attentes, dont la démarche inclusive peut être tenue pour exemplaire. Ces conditions d'exercice et dilemmes professionnels sont parfois durement vécus lors des débuts dans l'enseignement et la découverte du métier « réel », étape particulièrement déstabilisante et déterminante comme on peut le voir avec les enseignants contractuels et démissionnaires. Comment faire lorsque les ressources manquent, issues notamment de la formation et que les soutiens font défaut? Confrontés à ce défi, les enseignants vont acquérir ou subir le métier sur un mode essentiellement individuel.

### A. À l'épreuve du métier « réel »

#### 1. Extension du domaine de l'enseignement

Les recherches qui se sont accumulées sur les débuts dans le métier d'enseignant décrivent plusieurs enjeux prépondérants et récurrents que l'on peut synthétiser sous deux dimensions principales en évoquant, d'une part, les **difficultés de gestion des comportements en classe** et, d'autre part, les défis posés par les **exigences croissantes d'individualisation dans la relation pédagogique avec les élèves**.

##### a. La gestion des comportements en classe

S'agissant des commencements dans la carrière, les professeurs débutants décrivent un « choc du réel » particulièrement éprouvant dans les contextes réputés les plus difficiles (Périer, 2014 ;

Rochex, 1996 ; van Zanten, 1999), au sein des quartiers prioritaires mais aussi, sous d'autres formes, dans les écoles à classe unique en milieu rural. Pour Huberman (1989), « l'entrée dans la carrière s'étale sur les trois premières années d'enseignement », cycle qui va consister à réduire l'écart entre le **métier imaginé et le métier réel que les enseignants découvrent en situation**, et conduire à opérer un certain nombre d'ajustements dans l'ordre des savoirs à enseigner et de la relation avec les élèves. Or, **tout se joue en même temps lors de la prise de fonction, le débutant étant mis dans la même situation de complexité que l'enseignant expérimenté** (Huberman, 1989, p. 16).

Parmi les épreuves les plus commentées, **la gestion de la classe constitue un défi majeur auquel les enseignants débutants s'estiment peu préparés** alors qu'il représente une condition indispensable pour enseigner.

Il prend le plus souvent la forme de problèmes de discipline, de tensions ou de conflits relationnels avec les élèves qui représentent la première source déclarée de souffrance des enseignants (Lantheaume & Helou, *op. cit.*). La question de la discipline en classe pose le **problème de l'autorité des enseignants et des arguments ou des techniques dont ils disposent pour l'exercer**. Si l'on reprend la thèse de l'affaiblissement du programme institutionnel de l'école (Dubet, 2002), il convient dès lors de s'interroger sur ce qu'il reste de la « légitimité d'institution » au fondement du pouvoir et de l'autorité des enseignants (Bourdieu & Passeron, 1964). Légitimité qui apparaît d'autant plus nécessaire que, pour s'appliquer, l'autorité aurait désormais comme condition son acceptation par ceux qui doivent s'y soumettre (Renaut, 2004). Dans cette configuration, **l'enseignant ne fait plus autorité mais doit faire preuve d'autorité, adopter des postures et mobiliser des techniques adaptées** (Périer, 2014 ; Robbes, 2016). Il doit « faire la classe » (l'ordonner, la discipliner...) pour « faire classe » (enseigner). Ce défi suscite des attentes de formation et des réponses pratiques qui ne sont pas nécessairement données ou ne sont pas toujours appropriées. Ainsi, les professeurs des écoles interrogés dans l'enquête Talis de 2018 sont 16 % seulement à exprimer un avis positif sur la préparation à la gestion de classe dans le cadre de la formation initiale, contre 41 % en Espagne et 65 % en Angleterre. S'agissant des enseignants de collèges, 22 % des enquêtés s'estiment bien ou très bien préparés en formation initiale à la « gestion de la classe et du comportement des élèves contre 47 % des pays de l'union européenne (Depp, 2019b).

Ce manque apparaît d'autant plus problématique que l'indiscipline ou les comportements perturbateurs voire d'opposition des élèves prennent des formes variées, imprévisibles, et de plus en plus redoutées. On le comprend à la lumière de ces quelques témoignages (parmi beaucoup d'autres) d'enseignants néo-titulaires exerçant dans le secteur public, témoignages recueillis dans le cadre de l'enquête qualitative de *France Stratégie* (Périer, 2025) :

*Ça fait des années que ça se dégrade. Les élèves ont de plus en plus de pouvoir. Exemples : téléphones, insultes... On a été trop loin dans les droits de l'enfant et les professeurs pâtissent de ça.*

*Moi c'est plutôt les élèves au sein de l'établissement qui me font peur. Ça dépend de ce qu'on tolère pour les élèves. Et il n'y a plus assez de sévérité dans les sanctions, c'est compliqué de rétablir l'ordre. On fait beaucoup plus de discipline qu'avant.*

*Complètement, surtout quand l'administration ne fait rien. Ça fait peur, quand je vois certains élèves qui sont extrêmement nerveux. Moi j'y pense assez régulièrement.*

*Effectivement ça fait peur, on se dit que ça pourrait nous arriver. On est un métier à risque finalement.*

Les enseignants ayant eu une première expérience en classe expriment parfois **le sentiment d'être exposés voire de prendre des risques face à des élèves de plus en plus difficiles à encadrer**. Ils apparaissent démunis, du moins vulnérables, ne disposant ni des sanctions adaptées ni du soutien de l'institution jugée défaillante. Ce manque est clairement exprimé dans le témoignage de cet enseignant démissionnaire déplorant l'absence de prise en compte des problèmes et de dialogue avec les personnels :

*L'institution n'est pas bienveillante parce qu'elle minimise les problèmes, les cache sous le tapis. On préfère ne pas vouloir les régler, mais plutôt les cacher. Un problème s'accumule à un autre, et on se retrouve avec beaucoup de problèmes à régler, ce qui devient une montagne insurmontable, alors qu'à l'origine c'était totalement gérable (...) je me rends compte qu'effectivement, il y avait des problèmes qui auraient pu être résolus en discutant simplement avec les personnels, mais cette discussion n'a pas eu lieu.*

Les premières expériences dans l'enseignement semblent constituer un terreau favorable à ce type d'épreuve mettant en cause une chaîne hiérarchique jugée inefficace, en n'intervenant pas à la hauteur des événements ou en cherchant à les dissimuler. Plusieurs témoignages de jeunes professeurs recueillis dans la cadre de l'enquête de 2024 (France Stratégie) vont dans ce sens et décrivent un sentiment d'abandon de la part de l'institution :

*Dans mon établissement, un enfant a agressé une enseignante avec des ciseaux. C'est un enfant difficile à gérer qui nous a déjà posé beaucoup de problèmes. On a appelé l'inspecteur qui nous a dit « Bon courage », et qui nous a fait comprendre qu'on a signé pour en chier. On est abandonnés par la hiérarchie (Étudiant en master MEEF).*

*Quand on a un élève violent, certains chefs d'établissement déplacent le problème. Il faudrait un vrai dispositif pour les élèves qui ont des problèmes de discipline. Les prendre en charge. Les problèmes de discipline, c'est aussi dans des établissements classiques (Néo-titulaire du secteur public).*

*Je suis d'accord sur le fait que l'administration fait tout pour cacher les choses. Certains quittent à cause de ça. Et oui, il y a de plus en plus de violence. Des faits très graves sont de plus en plus fréquents. Avant on était respectés, mais c'est plus vraiment le cas maintenant (Néo-titulaire du secteur public).*

De telles expériences et épreuves subjectives ne peuvent qu'alimenter le doute et la montée des démissions des jeunes enseignants (titulaires depuis moins de cinq ans). On rappellera ici que le nombre de départs est passé de 95 en 2008-2009 à 589 en 2021-2022, départs auxquels s'ajoutent les démissions des enseignants stagiaires passées, sur la même période, de 144 à 749 démissions (Caron *et al.*, 2023).

Cependant, **les questions d'indiscipline peuvent aussi être interprétées comme des enjeux de discipline au sens des savoirs enseignés** à des élèves qui peinent à se mobiliser dans l'activité cognitive et dont découlent des comportements inadaptés (bavardages, dissipation, passivité excessive...), en rupture avec les règles et attendus de la « forme scolaire » (Vincent, 1994). Les pratiques pédagogiques envisagées sous l'angle du rapport au savoir des élèves et du sens donné à leur scolarité ont donc un lien avec les problèmes de comportement. Elles impliquent dans cette perspective de ne pas dissocier les dispositifs d'apprentissage de la gestion de l'ordre scolaire (Bautier & Rayou, 2009 ; Rochex, 1996) et donc de travailler à l'optimisation des premiers pour mieux réguler la seconde. Le décrochage cognitif rend plus difficile l'implication de l'élève et suppose chez l'enseignant à la fois des stratégies d'adaptation et de différenciation pédagogique pour tenir compte de certains.

En fait, la problématique de la gestion de classe s'affirme dans les réponses des étudiants comme chez les professeurs expérimentés. **Les pratiques relatives à la construction et au maintien de l'ordre scolaire concernent donc tous les enseignants, les différences étant de fréquence plus que de nature** (Radé *et al.*, 2025).

Cet enjeu serait-il plus spécifique aux contextes d'enseignement en France ? Une enquête internationale auprès des enseignants indiquait que les professeurs des écoles en France consacraient plus de temps à gérer les comportements perturbateurs de certains élèves que leurs homologues en Europe, contrainte estimée à 17 % environ de leur temps (selon une enquête Talis de 2018) et, plus encore, dans l'éducation prioritaire (Depp, 2019). Une autre enquête récente auprès des enseignants de collège (Enquête Epode, 2022) indique une grande diversité d'interventions pour réguler le climat de classe, selon une fréquence élevée, comme « reprendre les postures des élèves » (78 % « assez souvent » ou « toujours ») ou « rappeler immédiatement le règlement de la classe lorsque les élèves ne respectent pas certaines règles » (86 % « assez souvent » ou « toujours ») (Depp, 2025). En outre, les enseignants de collège en France se sentent moins efficaces dans leurs interventions puisque 27,5 % se déclarent en capacité de « calmer un élève bruyant ou perturbateur » (contre 35,6 % en moyenne dans les pays d'Europe), 37,5 % d'« amener les élèves à respecter les règles en classe » (contre 42,9 %). **Si les difficultés de gestion de classe ne sont pas spécifiques au contexte des classes en France, la fréquence des interventions des enseignants et le faible sentiment d'efficacité les distinguent de leurs homologues en Europe.**

L'un des problèmes soulevés par la gestion de classe porte, selon les étudiants des masters MEEF enquêtés (dans l'étude *France Stratégie*), sur les enjeux de formation et de préparation à cet aspect saillant du métier. De ce point de vue, **les témoignages restituent des expériences très déstabilisantes** (vécues dans le cadre des stages), qui nécessitent de trouver des réponses individuelles, souvent apportées dans l'urgence et l'incertitude (Perrenoud, 1996) :

*Il faut une meilleure formation sur la pédagogie et la gestion de classe. On arrive sur le tas et on ne sait pas comment faire, je me suis sentie complètement larguée (Étudiante de master MEEF).*

*Pour l'aspect gestion de classe, le Master ne sert clairement à rien. Comme tout le monde j'ai appris sur le tas, en découvrant, et c'était compliqué (Étudiant de master MEEF).*

*Je trouve que même quand on est formés on n'est pas formés au boulot on nous donne des trucs*

*hyper théoriques, et au final quand on arrive dans notre classe on se forme tout seul pour la gestion de classe par exemple (Étudiant de master MEEF).*

Selon les représentations des étudiants de licence enquêtés en 2024, cette dimension de **construction et de maintien de l'ordre scolaire représente l'une des premières difficultés à exercer le métier**, qu'ils se destinent ou pas à un concours enseignant dans le premier ou le second degré :

**Tableau 6. Éléments les plus difficiles dans le travail quotidien des enseignants selon le choix/non-choix de l'enseignement (1<sup>er</sup> choix)**

Selon vous, qu'est-ce qui est le plus difficile dans le travail au quotidien des enseignants ?				
	Choix 1 <sup>er</sup> degré	Choix 2 <sup>d</sup> degré	Ni l'un ni l'autre	Ensemble
La gestion de la discipline en classe	21,6 %	21,2 %	25,1 %	22,7 %
Le manque d'intérêt des élèves	6,4 %	25,4 %	31,7 %	19,7 %
Le manque de soutien de l'institution	19,1 %	20,3 %	16 %	18,3 %
Les relations avec les parents	24,9 %	10,2 %	6,6 %	15,0 %
La difficulté de faire progresser et réussir tous les élèves	8,5 %	11 %	8,0 %	8,9 %
La charge de travail	13,2 %	4,7 %	6,3 %	8,9 %
L'imprévisibilité des situations en classe	4,5 %	5,1 %	3,6 %	4,3 %
L'isolement de l'enseignant	1,2 %	1,7 %	1,1 %	1,3 %
Les relations entre enseignants	0,7 %	0,4 %	1,7 %	1,0 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Source : Enquête Cnesco 2024.

Base : 1 024 réponses.

Note de lecture : 22,7 % des étudiants interrogés (hormis ceux hésitant entre les deux degrés d'enseignement) considèrent que la gestion de la discipline en classe est l'élément le plus difficile dans le travail quotidien des enseignants.

Si la gestion de la discipline en classe s'impose comme un enjeu majeur, elle ne permet pas pour autant de différencier significativement les raisons de choix et de non-choix de l'enseignement car d'autres critères sont mentionnés. Ainsi, **« le manque d'intérêt des élèves pour la discipline enseignée » domine dans les réponses des non-candidats et des candidats à un poste dans le secondaire alors que « la gestion de la relation avec les parents » occupe cette première place dans la perspective du 1<sup>er</sup> degré.**

Le cumul de trois choix de difficultés permet de confirmer et d'affiner les réponses car, d'une part, la relation avec les parents s'affirme comme la préoccupation majeure chez les étudiants ayant le projet de devenir professeur des écoles (58,1 % la citent) et, d'autre part, les enquêtés citent « le manque de soutien de l'institution » en seconde place (51,3 % si le projet porte sur le premier degré et 53,4 % pour le second degré). D'une certaine manière, les réponses des

étudiants donnent à voir **un enseignant non seulement confronté à des difficultés de gestion de classe ou de mobilisation des élèves mais exposé à une forme de vulnérabilité professionnelle, l'institution étant perçue comme peu présente et peu soutenante.**

#### b. L'individualisation de la relation avec les élèves.

**Une seconde exigence problématique du métier consiste en l'individualisation de la relation avec les élèves.** L'hétérogénéité croissante des publics réunis dans de mêmes classes implique plus de différenciation pédagogique et d'accompagnement de chacun. Sur la base de trois réponses (cf. Annexes Tableau V), « la difficulté de faire progresser et réussir tous les élèves » occupe ainsi la quatrième place dans les représentations du travail au quotidien, dans le premier comme dans le second degré, presque à égalité avec les difficultés de gestion de la discipline en classe. **Cet enjeu de mise au travail et d'apprentissages des élèves pèse sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants dont il est observé là aussi qu'il est globalement moins élevé en France qu'ailleurs en Europe** pour ce qui concerne l'enseignement ou l'engagement des élèves dans les activités. Par exemple, 15 % des enseignants du premier degré en France expriment une grande capacité à motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire contre, par exemple, 33 % en Espagne et 45 % en Angleterre (Depp, 2019a). De même, 33 % estiment parvenir à « aider les élèves à valoriser le fait d'apprendre » contre 55 % au Danemark et 66 % en Angleterre. En outre, ce sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques et la relation pédagogique se serait globalement dégradé ces dernières années.

Il a été probablement exacerbé avec les attentes des politiques d'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP), principalement sous la forme du handicap et des troubles de type « dys- » (slexie, calculie, praxie, graphie...), donnant lieu à une multiplication des dispositifs de suivi les concernant. Elles placent les enseignants devant une injonction contradictoire qu'ils ne parviennent à résoudre seuls et en l'absence de moyens adaptés. Elle pose un dilemme éthique et professionnel entre leur adhésion au principe de prise en charge des élèves à BEP et l'impossibilité en pratique de les accueillir efficacement. L'expérience de ces deux enseignants contractuels en donne toute la mesure :

*Beaucoup de problèmes sociaux des élèves, beaucoup plus de handicap, de suivi et de personnalisation à faire par rapport aux dyslexies etc. Je suis surchargée de PAP<sup>36</sup>, de PPS<sup>37</sup>, de personnalisation en tout genre, et qu'on n'est pas une voix, qu'on n'est pas écouté, on nous impose des directives mais on ne se pose pas la question, est-ce que ça va convenir, est-ce que ça va ?*

*Je suis d'accord, l'école inclusive c'est nouveau mais c'est sans moyens, cette année j'ai un enfant qui est handicapé physiquement qui a une AESH<sup>38</sup>, mais j'ai un enfant autiste pour lequel la prise en charge ne se fera pas avant l'année prochaine, donc il faut gérer cet enfant sans AESH et je n'avais pas vécu cette situation avant.*

Bien que relativement récent (loi du 11 février 2005), le défi de la prise en charge des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers s'adresse à une proportion croissante

<sup>36</sup> Plan d'accompagnement personnalisé.

<sup>37</sup> Projet personnalisé de scolarisation.

<sup>38</sup> Accompagnant des élèves en situation de handicap.

d'élèves (officiellement de 10 % à 12 %, mais le double selon certaines enquêtes réalisées auprès des enseignants par les syndicats). Cette visée contraint à une personnalisation accrue des apprentissages pour laquelle les enseignants ne se déclarent ni soutenus (manque notamment de personnels AESH) ni formés (cf. les attentes de formation développées *infra*).

## 2. Un rapport ambivalent aux parents

La France a tardé plus que d'autres pays à s'ouvrir en direction des parents (Meirieu, 2000) contrairement au Danemark par exemple ou à des systèmes éducatifs, notamment anglo-saxons, ayant historiquement une conception plus « libérale » des relations entre familles et école. Si l'enjeu de la relation à construire avec les familles fait désormais figure d'une priorité régulièrement énoncée dans les politiques éducatives, cette visée n'en reste pas moins très inégalement mise en pratique et appropriée par les enseignants. On peut rappeler ici que la loi d'orientation et de refondation de l'École de la République de 2013 affirme le principe de la coéducation et promeut un référentiel de compétences commun aux personnels éducatifs, incluant la capacité à coopérer avec les familles et les partenaires de l'école dans un objectif de réussite scolaire. Pour autant, cette compétence attendue n'a pas été suivie d'un plan de formation des personnels (hormis dans l'éducation prioritaire) de sorte que les initiatives et les actions se déclinent essentiellement et variablement à un niveau individuel et local. En parallèle, le rapport des parents à l'école a pris des formes nouvelles, se caractérisant notamment, pour une partie d'entre eux, par des attentes plus élevées et une pression plus forte exercée sur les enseignants. Des événements sous forme d'actes malveillants ou violents perpétrés dans une période récente à l'encontre des personnels éducatifs dans les écoles et établissements scolaires ont probablement contribué à réinterroger les modalités et les attendus de cette relation. Celle-ci aurait pris un caractère ambivalent entre une adhésion forte au principe de la coéducation et des formes d'empêchements ou de réticences quant à sa mise en œuvre.

De ce point de vue, on peut souligner à nouveau que, d'après l'enquête Cnesco de 2024, la **relation avec les parents représente la première difficulté mentionnée par les étudiants potentiellement candidats au concours de professeurs des écoles** (citée par un quart d'entre eux) alors qu'elle ne recueille que 10 % des réponses chez les étudiants intéressés par le second degré. Sur la base de trois réponses, le classement reste le même avec respectivement 58 % des premiers à citer ce critère et 38 % des seconds. Il est intéressant également de rappeler que, comparativement à l'enquête de 2015 (Cnesco, 2016), « la relation avec les parents » était citée en première difficulté par 14 % seulement des étudiants se destinant au concours de professeur des écoles (47 % sur la base de trois réponses) et 3 % seulement (22,5 % sur la base de trois réponses) chez ceux visant le second degré.

L'enquête de 2024 de *France Stratégie* nous permet d'explicitier ce résultat qui dénote une **dégradation non de l'intérêt a priori accordé à la coéducation, mais des conditions et des formes de la relation avec les parents d'élèves**. Les arguments diffèrent quelque peu selon le degré d'expérience des enquêtés et le type de poste occupé mais ils s'accordent à souligner une **détérioration consécutive à l'affaiblissement de la figure d'autorité de l'enseignant et à la pression nouvelle exercée par une partie des parents**. L'enquête conduite en 2023 auprès des personnels de direction des établissements publics (second degré) conforte cette perception puisque 58 % des enquêtés déclarent une dégradation des relations avec les parents d'élèves

contre 21 % dix ans plus tôt, que ce soit sous la forme de conflits plus fréquents ou de symptômes à « bas bruit », comme le manque de respect envers les enseignants (et surtout les enseignantes) et les agressions, rares mais en progression (Fotinos, 2023). Si l'on s'en tient à l'enregistrement des incidents graves de violence déclarés par les IEN<sup>39</sup> dans le secteur de l'enseignement public, **30 % des auteurs seraient les « familles d'élèves » à l'école élémentaire et 3 % seulement au collège et lycée** (les élèves étant les auteurs impliqués dans 61 % des cas au niveau élémentaire et 93 % au niveau secondaire) (Depp, 2024). Ce résultat tend à conforter la représentation des difficultés du métier exprimée par les étudiants intéressés par le professorat des écoles. Il témoigne également d'une distance entre les parents et l'école au collège et lycée, distance inscrite dans le fonctionnement même des établissements autorisant moins d'intrusions et échanges informels.

De leur côté, les étudiants de licence enquêtés (par France Stratégie) indiquent un retournement dans la relation de sorte que les enseignants ne seraient plus soutenus par les parents qui désormais se montrent solidaires de leur enfant, en toutes circonstances :

*Moi je trouve que ça régresse de plus en plus, je le vois avec les professeurs, des très jeunes, avant le professeur disait qu'il y avait un problème avec un enfant les parents remettaient les choses droites auprès de l'enfant alors que c'est les professeurs qui se font embrouiller par les parents maintenant (Étudiant de licence).*

*Maintenant s'il y a un problème, c'est de la faute du professeur et plus de l'élève, il y a moins de respect envers l'enseignant (Étudiant de licence).*

Selon les témoignages recueillis auprès des étudiants de master MEEF, la parole et de la légitimité de l'enseignant sont régulièrement mises en cause, à propos des sanctions mais également, dans le registre des savoirs enseignés.

*C'est difficile car en philo il y a un chapitre sur la religion. On doit former des futurs citoyens et si on leur donne trop de clés on se retrouve en conflit car les élèves ont leurs idées ancrées, et ensuite ça devient un problème avec les parents (Étudiant de master MEEF).*

*En SES, on aborde beaucoup de chapitres qui bousculent les idées arrêtées des élèves. On doit prendre des pincettes pour dire des choses et j'ai peur de pas trouver les mots pour dire ces choses-là, surtout avec des lycéens, il y a une peur du conflit (Étudiant de master MEEF).*

Tout se passe comme si les enseignants devaient non seulement se préparer à gérer des relations tendues ou potentiellement conflictuelles avec les parents, mais aussi les anticiper en modulant leurs pratiques et leurs choix en fonction des élèves de leurs classe et de leurs parents. L'institution ou la hiérarchie (sans autre forme de précision chez les enquêtés) apparaît là aussi comme trop en retrait voire défaillante.

---

<sup>39</sup> Inspecteurs de l'éducation nationale.

*Le fait de se sentir soutenue face à certaines situations, par exemple des conflits graves avec des parents devant lesquels je me suis retrouvée seule avec une dérobade évidente de la hiérarchie (Enseignant contractuel).*

*Avant l'instituteur, le professeur, c'étaient des métiers sacralisés, là c'est plus du tout ça, maintenant on peut se prendre des mails, des réflexions, on est jugés par rapport à des notes qu'on peut mettre, on a plus du tout de soutien, donc je n'aime pas les rencontres parents-professeurs car c'est compliqué à gérer (Enseignant contractuel).*

Finalement le « rapprochement » avec les parents, encouragé par l'institution, comporte le risque de basculer dans le registre de relations interpersonnelles alors qu'un rapport plus professionnel, inscrit dans une division du travail et un cadre institutionnel, permet de les tenir à distance. En quelque sorte, « le rôle s'efface derrière la personne » (Dubet, 2002) et met en jeu les émotions et la subjectivité engagées dans des relations à l'issue plus incertaine.

Du point de vue des enquêtés ayant une première expérience de l'enseignement, sous des statuts différents (d'après enquête de France Stratégie), **le rapport consumériste des parents à l'école s'est intensifié et diversifié selon des formes s'adressant plus directement à l'enseignant** (Périer, 2025). La figure du consommateur d'école identifiée il y a plus de quarante ans ne se manifeste plus seulement au niveau des stratégies de choix d'options ou d'établissement réservées aux parents initiés (Ballion, 1982). Elle implique, selon certains, l'enseignant lui-même, ramené au rang de « prestataire de service » et soumis à la tutelle parentale faisant valoir un droit à l'information transformé en droit de regard, jusque dans la classe. Ce sentiment s'exprime avec force chez les enseignants du secteur privé, les parents ayant un pouvoir augmenté par le système de financement et de cogestion des établissements :

*Le point noir, pour moi, c'est les parents, car j'ai l'impression qu'on est un peu espionné par les parents, je me dis qu'un matin un parent peut me faire un procès parce qu'il n'est pas d'accord avec mes choix pédagogiques et les parents sont dans une société de consommation et comme ils peuvent payer l'établissement, donc il se permettent de dire tout ce qu'ils pensent (Enseignante titulaire dans le secteur privé).*

*Oui il y a une forme de consumérisme dans l'enseignement privé et on passe beaucoup de temps à rappeler qu'on a une obligation de moyens et pas de résultat, on doit rappeler qu'on n'est pas des prestataires de services, on ne raisonne pas avec un enseignant comme avec un opérateur téléphonique, il y a cette tendance consumériste, je l'ai mis dans le privé, je paye, j'ai le droit à ça, c'est un débat qui est décuplé par certains parents d'enfants à besoins particuliers (Enseignante titulaire dans le secteur privé).*

L'accélération des échanges via les différents supports et réseaux de communication a engendré, selon certains, **une forme de dépendance continue des enseignants à l'égard des parents (et des élèves)**. C'est une sorte d'« effet pervers » (Boudon, 1977) induit par la mise en place d'outils dont les usages individuels reconfigurent de façon imprévue et à plus grande échelle, les rapports enseignants-parents, au profit de ces derniers s'estimant légitimes dans leur droit à l'information :

*On est limite prestataire des parents en fait, j'ai une maman souvent elle me demandait, « mon fils n'a pas pu réviser le contrôle de demain » donc il faut le décaler, ou « mon fils n'a pas rendu le devoir donc il vous le rendra plus tard », mais non en fait... et c'est des messages à 23h et c'est considéré comme acquis, ce n'est pas les parents qui décident mais c'est pendant les vacances, les dimanches j'ai plein de messages d'élèves qui me posent des questions sur les devoirs, et ils me disent après que j'ai pas répondu mais je suis en week-end aussi, on devrait avoir la possibilité de couper et notre établissement, là ils vont couper l'accès école direct pendant Noël (Étudiante en master MEEF).*

Aussi fondés soient-ils, ces éléments d'enquête ne peuvent prétendre à la généralisation. Surtout, ils laissent dans l'ombre deux compléments importants.

En premier lieu, il n'est question, dans les représentations ou les témoignages qui précèdent, que des parents les plus présents et les plus investis dans des relations qu'ils s'efforcent de contrôler en sur-sollicitant les enseignants. Ce versant ne doit pas masquer celui concernant les parents « invisibles », moins stratégiques mais aussi moins en conformité avec les codes et attentes de rôle qui pèsent sur eux mais qu'ils ne sont pas toujours en mesure d'endosser (Périer, 2019) Or, ces parents-là sont plus souvent ceux des élèves en difficulté, **comme si l'accès à l'information et plus globalement la coéducation ne s'adressaient qu'à un sous-ensemble des familles sans parvenir à les associer dans leur diversité.**

En second lieu, les recherches montrent que l'implication des parents et les actions de soutien qui les accompagnent ne sont pas sans effet (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Feyfant, 2015), mais qu'il reste difficile d'évaluer précisément le gain sur les apprentissages et les performances scolaires des élèves (Rakocevic, 2014). Des effets sont néanmoins observés sur leur comportement en classe et le développement d'un climat scolaire favorable aux apprentissages et aux relations entre membres de la « communauté éducative » que chacun appelle de ses vœux.

Dès lors, surmonter les préjugés et les expériences négatives dans les relations entre parents et enseignants pourrait consister, d'une part, à mieux rendre compte des effets des actions et des dispositifs et, d'autre part, à accompagner leur mise en œuvre aux côtés des enseignants.

## B. Quelles ressources et compétences pour les enseignants ?

### 1. Formation ou impréparation au métier ?

Plusieurs fois revue en quelques années dans sa durée, ses modalités et contenus (2007, 2010, 2012, 2019, 2022 et enfin 2025)<sup>40</sup>, la formation initiale des enseignants – incluant la préparation au concours – aujourd'hui assurée au sein des Inspé sous **la forme d'un master MEEF en alternance, n'en reste pas moins un objet de critiques récurrentes.** De ce point de vue,

---

<sup>40</sup> Plus précisément : 2007 : passage au LMD (licence, master, doctorat), 2010 : suppression des IUFM, 2012 : création des EPSE, concours en master 1, 2019 : Création des INSPE, 2022 : concours en master 2, 2025 : réforme du concours ramené en licence 3.

l'enquête auprès des étudiants de licence confirme les représentations négatives et le sentiment d'impréparation qui domine parmi celles et ceux qui pourraient se destiner à la carrière.

**Tableau 7. Opinion sur la préparation au métier dans les Inspé selon le choix/non-choix de l'enseignement**

Selon vous, après leur formation à l'Inspé (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation), les enseignants sont-ils bien préparés à exercer leur métier ?				
	Choix 1 <sup>er</sup> degré	Choix 2 <sup>d</sup> degré	Ni l'un ni l'autre	Ensemble
Oui, très bien préparés	3,3 %	5,1 %	1,4 %	3 %
Oui, assez bien préparés	32,9 %	41,1 %	29,5 %	33,6 %
Non, assez mal préparés	49,4 %	27,5 %	32,2 %	38 %
Non, pas préparés du tout	5,6 %	2,1 %	5 %	4 %
Ne sait pas	8,7 %	24,2 %	32 %	20,5 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Source : Enquête Cnesco 2024.

Base : 1 024 réponses.

Note de lecture : Parmi les étudiants de l'échantillon qui pourraient envisager de devenir enseignant du 1<sup>er</sup> degré, 49,4 % d'entre eux estiment qu'à l'issue de leur formation à l'Inspé les enseignants sont assez mal préparés.

C'est tout particulièrement dans la perspective d'un choix d'enseignement dans le premier degré que les étudiants expriment des réserves quant à la qualité de la formation devant les préparer au métier, 36 % seulement l'estime satisfaisante contre 46 % dans le second degré. Certes, ces réponses critiques ne sont pas nouvelles (Périer, 2003 ; 2014 Rayou, van Zanten, 2004) et reposent à ce stade sur des informations plus ou moins fiables, parcellaires, ou sur des perceptions qui n'échappent pas à la caricature. Toutefois, on peut penser qu'elles contribuent à alimenter une vision défavorable des conditions d'entrée dans le métier même si, d'après certaines enquêtes, l'enjeu de formation ni même le niveau de diplôme requis, ne jouent un rôle prépondérant sur le choix ou non-choix de l'enseignement (Périer, 2016). Il est ainsi observé que, parmi une liste de freins à l'attractivité, le « niveau de diplôme exigé (master) » n'est cité qu'à hauteur de 8,5 %, chez les étudiants de licence, tant chez les candidats à un poste dans le premier degré que dans le second, et il tombe à 3 % chez les non-candidats à l'enseignement (Enquête Cnesco 2024).

Pour autant, les premières expériences en classe suscitent des jugements particulièrement sévères sur l'utilité de la formation pour le métier ainsi que sur l'accompagnement des stagiaires en master MEEF ou néo-titulaires. L'enjeu de la formation ne s'apprécie donc pas *a priori* mais une fois en situation, à l'issue des premières expériences professionnelles. Quelques témoignages de néo-titulaires extraits de l'enquête France Stratégie de 2024, illustrent ce phénomène en soulignant le décalage perçu entre la formation reçue et la réalité du métier :

*Le master MEEF était très satisfaisant sur la préparation au concours mais sur le métier en lui-même, c'est complètement déconnecté (Néo-titulaire dans le secteur public).*

*En master MEEF, on ne nous apprenait pas les différents troubles des élèves. Pas assez de modules sur la différenciation. On devrait nous apprendre des formations sur la pédagogie, plutôt que sur la théorie. En formation, on ne nous sensibilise pas alors qu'on est de plus en plus sollicités sur ces sujets (Néo-titulaire dans le secteur public).*

*Sur la formation, j'ai beau avoir fait un master MEEF, ça préparait au concours mais pas vraiment au métier. J'ai appris sur le terrain, c'était très dur au début (Néo-titulaire dans le secteur public).*

*On n'a aucun cours sur « Comment gérer une classe » ou alors c'est fait par des grands théoriciens qui ont 65 ans, ça fait 35 ans qu'ils ont plus vu un élève donc ils ont encore une vision un petit peu de leurs belles années de professeur, le maître qui avait un peu l'autorité suprême. C'est le gros défaut de la formation, elle est éloignée de la réalité du métier, clairement (Enseignant démissionnaire).*

Les jugements critiques portent d'une part, sur les contenus de la formation qui négligent plusieurs aspects fondamentaux du métier, en particulier la pédagogie et la gestion de classe. Ils mettent en cause, d'autre part, une vision de l'enseignement qui ne correspond plus à ses exigences actuelles, vision incarnée par les formateurs considérés comme trop éloignés du métier et des attentes « pratiques » (versus « théoriques ») des étudiants ou stagiaires enseignants. D'une certaine manière, les étudiants semblent découvrir un métier auquel ils ne s'étaient pas préparés, et requérant des compétences qu'ils n'avaient pas non plus soupçonnées.

Ce qui s'exprime ainsi de manière spontanée trouve un écho du côté des enquêtes internationales. En effet, celles-ci montrent **le déficit de formation (initiale et continue) des enseignants français, et un fort sentiment d'impréparation au métier**. Il a ainsi été relevé que 37 % des enseignants français de collège se déclaraient « bien » ou « très bien préparés » à la « pédagogie générale » contre 70 % dans l'OCDE et 60 % dans l'Union Européenne (OCDE, 2018). **Plus récemment, on a observé chez les enseignants de collège des besoins de formations importants mais non satisfaits, selon des scores toujours inférieurs à ceux de la moyenne européenne** (et plus encore si on les compare à la moyenne des pays des enquêtes Talis). Ainsi, le sentiment des enseignants (collège) d'être « bien » ou « très bien préparés » (dans le cadre de la formation initiale) sur plusieurs aspects essentiels du métier recueille les résultats suivants (Depp, 2019b) :

**Tableau 8. Comparaison entre la France et l'UE sur le sentiment de préparation des enseignants à la suite de leur formation initiale**

Part d'enseignants déclarant en 2019 avoir une grande capacité à :		
	France	Moyenne Union européenne
Prendre en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers	25 %	42 %

Enseigner en milieu culturel ou plurilingue	8 %	24 %
Gérer la classe et les comportements des élèves	22 %	47 %
Suivre l'apprentissage et la progression des élèves	26 %	47 %
Utiliser les TIC	29 %	39 %

Source : Depp (2019).

**Note de lecture :** En 2019, 25 % des enseignants français déclaraient avoir une grande capacité à prendre en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers, contre, en moyenne, 42 % des enseignants de l'Union européenne.

**Autant de dimensions de la préparation au métier qui soulignent un fort déficit de formation et une inadéquation entre les apports de formation initiale et les besoins exprimés par les enseignants (niveau collège), quelle que soit leur ancienneté dans le métier.** Or, la formation apparaît comme une ressource déterminante dans une perspective d'amélioration des pratiques enseignantes, comme le montrent les recherches sur l'effet-maître et leur efficacité variable sur les acquis des élèves (Bressoux, 2012). On sait, par exemple, que l'enseignement explicite selon des stratégies cognitives de guidage et de soutien des élèves bénéficiant d'attentes positives (effet Pygmalion) s'accompagnent de meilleures performances.

Du côté des enseignants en activité, **la formation continue correspond à une attente de plus en plus importante** et l'enquête Talis (2018) montre qu'elle représente la quatrième priorité (citée par 48 % des enquêtés) après la réduction de la taille des classes (84 %), l'augmentation du salaire (64 %) et le soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers (56 %) (Depp, 2020).

En outre, les formations centrées sur l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou développant des approches pédagogiques individualisées renforcent le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. Ce sentiment joue donc favorablement sur les pratiques en classe et sur le rapport au métier, le peu d'efficacité étant davantage associé à différentes formes d'épuisement, de désinvestissement et finalement, de moindre accomplissement professionnel. D'ailleurs, si les causes des départs volontaires des enseignants en début de carrière sont multifactorielles et se combinent variablement, les recherches soulignent qu'une formation initiale qui ne permet pas une « appropriation progressive de la réalité du métier » contribue significativement à ce processus (Étienne & Avenel, 2022, p. 68-71).

## 2. Acquérir des compétences par l'expérience : un exercice solitaire

En définitive, les enseignants débutants expriment le sentiment de devoir apprendre le métier en l'exerçant, ce qui les rend tributaires des conditions rencontrées lors des stages et surtout dans le cadre de leur première affectation. Conditions quant au profil des élèves de leurs classes mais en rapport également avec les ressources et soutiens dont ils vont pouvoir bénéficier dans leur école ou établissement. Or, nombre de témoignages recueillis dans le cadre de l'enquête de France Stratégie de 2024 insistent sur **le sentiment de solitude vécu par des enseignants**

**quelque peu démunis et « lâchés » dans la classe, a fortiori** s'ils n'ont pas bénéficié de formation en Inspé, à l'image de ces témoignages très critiques sur cet enjeu :

*Quand on m'a lâché dans un collège, je ne connaissais pas les ados et il n'y a pas eu de transmission pédagogique avec mon prédécesseur, on m'a lâché et on m'a dit « débrouillez-vous ! » (Enseignant contractuel).*

*Les temps de pratique sont importants et devraient être encadrés, c'est hyper dur d'être lâché comme ça au début, ce qui me manque c'est aller voir des collègues dans leur classe, ce serait éclairant (Enseignant en reconversion professionnelle).*

Les expériences varient selon le statut des enseignants mais les personnels contractuels ou néo-titulaires semblent les plus virulents face à ce « rite de passage » du début de carrière qui, faute de formation adaptée, les fait douter de leurs compétences à exercer le métier voire les conduit à y renoncer. En outre, l'un des écueils régulièrement mentionnés repose sur la possibilité d'exprimer et de partager ses difficultés, sans la crainte du jugement qui mettrait en cause leur aptitude à surmonter ces épreuves et à améliorer efficacement leurs pratiques professionnelles. Certes, les enseignants néo-titulaires bénéficient de l'accompagnement d'un tuteur de stage (et d'un formateur à l'Inspé) mais celui-ci occupe une position qui peut apparaître ambivalente, entre soutien et contrôle :

*On nous idéalise le poste quand on est en master. On nous dit que, quand on a des problèmes, il ne faut pas hésiter à en parler à l'équipe, que l'inspection et même la direction seront avec nous. En réalité, ce n'est pas du tout le cas. Il vaut mieux, en fait, si on a un problème, ne rien dire. Parce que si on leur en parle, même si c'est un vrai problème, en parler, ça va se retourner contre nous. Il vaut donc mieux ne pas en parler (Enseignant démissionnaire).*

*On est censé se faire inspecter, mais depuis que je travaille, personne n'est venu dans ma classe me dire c'est bien ce que tu fais, j'aimerais qu'on me dise s'il y a des choses que je fais et qui ne sont pas bien, et il n'y a jamais personne qui vient nous voir, pour donner des pistes pour s'améliorer et mieux s'adapter aux profils de nos élèves (Étudiant en master MEEF).*

Il en découle parfois un certain isolement et la conviction de devoir se former seul en comptant sur les effets bénéfiques de l'expérience. Une telle condition soulève implicitement **l'enjeu du travail d'équipe et des liens tissés avec les différents personnels de l'école ou de l'établissement**. Dans quelle mesure les collègues sont-ils perçus comme des ressources pour se former et faire évoluer ses pratiques professionnelles ?

D'après les enquêtes Talis de l'OCDE (2013; 2018), les **enseignants français de collège sont moins engagés que d'autres dans les pratiques collaboratives entre collègues, et dans les relations avec le reste de la communauté éducative** (Depp, 23 juin 2024). Le partage des connaissances et les échanges sur les pratiques sont également très en retrait comparativement à d'autres pays puisque, parmi une série de critères, on peut noter que 52 % des enquêtés (collège) n'ont aucune expérience de cours à plusieurs dans la même classe contre 40,1 % en moyenne Talis (44,7 % en moyenne UE), et que 23,9 % collaborent au moins une fois par mois afin d'harmoniser les barèmes pour l'évaluation des élèves contre 40,8 % en moyenne Talis (39,9 % en moyenne UE) (OCDE, 2020). Ajoutons que 25,7 % des enseignants enquêtés n'ont

jamais pris part à des activités de formation professionnelle en groupe contre 13,9 % en moyenne Talis (15,8 % en moyenne UE). L'interdisciplinarité est également une pratique moins répandue (Radé *et al.*, 2025). Il résulte de ces constats que, dans le contexte français, **le métier s'exerce et s'acquiert sur un mode plus individuel voire en « solitaire »**, les pratiques collaboratives entre collègues, les relations avec le reste de la communauté éducative, mais aussi des pratiques d'enseignement alternatives étant sous-représentées comparativement aux autres pays d'Europe (Depp, 2014).

Cette forme d'**autodidaxie contrainte** conduit à s'interroger sur la représentation que les étudiants et futurs enseignants ont des compétences nécessaires pour exercer le métier.

**Tableau 9. Perception des compétences requises pour être enseignant selon le choix/non-choix de l'enseignement**

<b>Selon vous, quelles sont les compétences principales pour exercer le métier d'enseignant ?</b> (3 réponses possibles)				
	<b>Choix 1<sup>er</sup> degré</b>	<b>Choix 2<sup>d</sup> degré</b>	<b>Ni l'un ni l'autre</b>	<b>Ensemble</b>
Prendre en compte la diversité des élèves	63,3 %	56,8 %	56,5 %	59,4 %
Maîtriser les savoirs disciplinaires	50,8 %	61,4 %	52,6 %	53,9 %
Assurer une bonne gestion de la classe	39,1 %	39,8 %	47,4 %	42,2 %
Capacité à se former et se renouveler	38,4 %	41,5 %	38,3 %	39,1 %
Concevoir des situations d'enseignement/apprentissage	31,5 %	28,0 %	28,7 %	29,7 %
Mettre en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage	30,4 %	29,2 %	27,0 %	28,9 %
Développer des pratiques innovantes	18,6 %	18,2 %	25,1 %	20,8 %
Coopérer dans une équipe pédagogique	14,1 %	14,8 %	14 %	14,2 %
Gérer les relations avec les familles	12,9 %	9,3 %	8,8 %	10,6 %
Coopérer avec les partenaires externes	0,9 %	0,8 %	1,7 %	1,2 %

**Source :** Enquête Cnesco 2024.

**Base :** 1 024 réponses.

**Note de lecture :** 50,8 % des étudiants se destinant à l'enseignement du 1<sup>e</sup> degré estiment que « Maîtriser les savoirs disciplinaires » constitue l'une des compétences majeures pour enseigner.

En cohérence avec les besoins de formation exprimés, les étudiants de licence se projetant dans le métier d'enseignant **se préoccupent singulièrement de la prise en compte de la diversité des élèves qui représente la première compétence requise selon eux dans le premier degré, et la seconde compétence dans l'enseignement secondaire, juste après la maîtrise des savoirs disciplinaires.** L'hétérogénéité des élèves et la différenciation pédagogique jugée nécessaire pour offrir un enseignement plus individualisé impliquent ce type de compétence. On

peut également penser que cette priorité exprime une attente visant à mieux répondre aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves et contribuer par ailleurs à une plus grande équité de traitement entre eux.

Face à l'hétérogénéité des élèves, les « futurs professeurs » mettent également en avant les **compétences permettant de concevoir et de mettre en œuvre des situations d'apprentissage**, témoignant ainsi de leur conscience des enjeux didactiques et pédagogiques, en lien avec la gestion de classe perçue comme une difficulté majeure du métier. De ce point de vue, les candidats aux concours semblent bien loin du modèle de l'enseignant d'avant la massification secondaire, lorsque les jurys de concours concevaient « les rapports d'enseignement comme communication immédiate des « savoirs », inscrits dans les programmes, sans référence à l'activité d'élèves concrets » (Chapoulié, 1987, p. 273).

Toutefois, on pourra observer en creux que coopérer en équipe pédagogique et avec les partenaires extérieurs, ou gérer les relations avec les parents ne figurent pas, à ce stade, comme des compétences d'importance, ces aspects du métier pouvant apparaître non prioritaires ou ne nécessitant pas de formation spécifique. En revanche, **la capacité à se former et à se renouveler s'impose comme un enjeu majeur** comme si les étudiants exprimaient à la fois leur perception d'une formation initiale nécessairement insuffisante et leur conscience d'un métier plus complexe, dont les évolutions exigent des personnels qu'ils disposent **des ressources adaptées pour accompagner les transformations de leur professionnalité**.

### III. Recrutement, reconnaissance et carrière des enseignants

La crise de recrutement des enseignants s'inscrit dans un contexte d'incertitudes sur les évolutions du métier, les conditions d'accès et le type de compétences à mobiliser. Le parcours menant à la titularisation s'est allongé en même temps que se développait une **plus grande indétermination sur le métier lui-même**, notamment dans la phase des débuts. Les réformes qui se sont succédé à un rythme soutenu ont ajouté une certaine confusion dans la représentation des étapes et du processus de recrutement. Paradoxalement, les récentes campagnes de communication qui ont été largement diffusées afin d'inciter à s'engager dans l'enseignement ont eu pour effet, si l'on en juge par les réactions de certains étudiants (enquête France Stratégie, 2024), de renvoyer en creux l'image d'un métier en perte d'attractivité car difficile et peu considéré, comme on le comprend à la lecture de ce témoignage <sup>41</sup>:

*Je trouve ça dévalorisant, par exemple là, il y a une campagne de recrutement pour les métiers de l'enseignement sur les emballages des baguettes de pain, mais c'est quelque chose qu'on jette à la poubelle, les gens ne vont pas forcément regarder, ça en dit beaucoup sur la manière dont sont traités les enseignants (Étudiant de Licence).*

---

<sup>41</sup> L'une des campagnes (Ministère de l'Éducation nationale) les plus éphémères et les plus critiquées, car jugée très dévalorisante pour la profession enseignante, a eu lieu sur le site Konbini. Elle cherchait sur le mode de l'interpellation dans un style « jeune », à attirer des étudiants de licence vers le parcours de préprofessionnalisation pour devenir enseignant : « Avez-vous déjà réfléchi à un emploi étudiant ? », « Oui », « Aimerez-vous faire quelque chose qui vous soit utile ? », « Et qui paye mieux qu'un job dans un fast-food ? », « On a ce qu'il faut pour vous ».

Quelles perceptions et connaissances les étudiants et futurs enseignants ont-ils des processus de recrutement, d'affectation, de prise de fonction et de mutation ? Comment se projettent-ils (ou non) dans le métier et à quelles conditions ? Il apparaît, en effet, au travers de recherches et d'enquêtes récentes, que **l'enjeu du choix du métier d'enseignant intègre de plus en plus la nécessité de pouvoir évoluer et la difficulté de « durer » dans une profession plus exigeante et plus incertaine** (Périer, *op. cit.* ; Garcia & Lantheaume, 2019). De la réponse à cette question dépendent l'intérêt et la manière de s'y engager. Autrement dit, comment peut-on « faire carrière » dans l'enseignement ? Quels sont les possibilités et les freins dans l'évolution professionnelle des enseignants ? Dans cette perspective, la reconnaissance des enseignants représente un déterminant majeur, singulièrement en France où ce sentiment se situe à un niveau plus faible qu'ailleurs en Europe (OCDE, 2019). Mais quelles sont alors les dimensions de la reconnaissance et quels sont les critères qui la construisent chez les enseignants ?

## A. Conditions de recrutement des enseignants : un « coût d'entrée » élevé

La dégradation de l'attractivité des métiers de l'enseignement et la crise de recrutement qui l'accompagne procèdent d'un ensemble de facteurs reliés entre eux selon des pondérations variables. Ces configurations varient selon le type de public et le moment du cycle de la carrière dans l'enseignement. À l'heure du choix, l'accès à la fonction implique un « coût d'entrée » relativement élevé, potentiellement dissuasif, qui repose notamment sur le flou de l'accès au concours et les appréhensions de l'affectation, indissociable d'incertitudes sur la mutation.

### 1. Le concours, oui mais comment ?

Ces dernières années, les réformes successives de la formation et du recrutement des enseignants ont contribué à brouiller la lecture des modalités d'accès au métier, non sans effets *a priori* sur les candidats les plus indécis. **Les enquêtes auprès des étudiants montrent, en effet, leur difficulté à décrire précisément le parcours à accomplir, les étapes à franchir, la durée et sélectivité du concours ou encore les épreuves qu'il comporte.** Le flou qui entoure l'accès au concours et le processus de titularisation plongent les candidats potentiels dans le doute, illustré ici par ces deux témoignages d'étudiants de licence (enquête France Stratégie) :

*Je crois qu'on fait bac +5, ensuite des stages, une alternance et ensuite un concours (Étudiant de licence).*

*Moi je dirais que pour devenir prof il faut intégrer l'ENS [probable confusion avec l'Inspé]. Faut faire ses études à l'ENS. (...) Donc, quand tu fais l'ENS, automatiquement tu vas devenir prof, tu as ton poste qui t'attend, donc c'est automatique (Étudiant de licence).*

Pour autant, **le principe du concours ne semble pas remis en cause ni d'ailleurs celui du niveau master exigé pour sa validation.** Ils n'interviennent pas, d'après les enquêtes auprès des étudiants de Licence, de façon prépondérante dans les freins de choix du métier. Ils se situent en effet loin derrière – nous l'avons déjà dit – les enjeux de niveau de salaire, de manque de reconnaissance du métier, ou de conditions de travail au quotidien. En effet, moins d'un quart des étudiants (sur la base de trois réponses) ne se destinant pas à l'enseignement estiment que

« les chances aléatoires de réussite au concours » représentent un facteur qui rend la carrière peu ou pas attractive (6e position). Ils sont 23 % lorsqu'ils envisagent un concours du Capes (6e position) et 36,5 % pour le concours de professeur des écoles (4e position) (cf. Annexes Tableau VI).

**La barrière du concours et le niveau du master ne sont donc pas considérés *a priori* comme des obstacles au recrutement, du moins pour les étudiants** (à la différence de ceux déjà en activité professionnelle et en reconversion). Deux raisons peuvent être avancées :

**En premier lieu, la perception des chances de réussite au concours se situe à un niveau relativement élevé**, et même au-delà de la réalité statistique. Ainsi, parmi les étudiants de licence envisageant de devenir enseignant, 74,3 % estiment avoir de « bonnes chances » (« très bonnes » ou « plutôt bonnes ») de réussite pour le concours de professeur des écoles (PE) et 78,3 % pour les concours du Capes. Les résultats sont globalement homogènes selon les disciplines et les écarts varient peu selon résultats obtenus en licence (2<sup>ème</sup> année) puisque 68 % de ceux ayant eu entre 10 et 12 de moyenne à l'année estiment avoir de « bonnes chances » pour un concours du 1<sup>er</sup> degré et 72 % pour un concours du 2<sup>nd</sup> degré.

Tout se passe comme si la crise de recrutement et la médiatisation des difficultés à attirer les candidats ou à devoir abaisser sensiblement le niveau des exigences (moins de candidats que de postes, organisation d'un deuxième concours dans les académies déficitaires, recrutement de contractuels, campagnes de communication pour recruter...) avaient laissé s'installer **l'idée que les concours enseignants et les postes offerts seraient désormais aisément accessibles**.

La sélection du concours semble donc moins redoutée *a priori*, la perspective de pouvoir le repasser ou d'occuper un poste de contractuel contribuant par ailleurs à atténuer les conséquences de l'échec. Ainsi, parmi les étudiants de licence qui pourraient envisager de devenir enseignant, **53 % de ceux formulant un projet pour le 1<sup>er</sup> degré et 38 % pour le 2<sup>nd</sup> degré seraient prêts à accepter un poste de contractuel en cas d'échec au concours**.

Cette représentation d'un concours devenu accessible sur le plan de ses critères académiques (par exemple, au travers des seuils d'admissibilité) dominait également très nettement dans l'enquête qualitative de 2024 auprès des groupes d'étudiants de licence (France Stratégie), ces derniers considérant que l'enjeu véritable du choix du métier se situait ailleurs. Quelques nuances et précisions sont toutefois nécessaires pour affiner ce premier constat.

D'abord, **l'image d'un concours enseignant devenu peu sélectif est surtout le fait des étudiants ne souhaitant pas s'orienter vers l'enseignement**. Moins informés, leur perception apparaît quelque peu déformée, car plus optimiste que la réalité et trop peu différenciée selon les académies et disciplines. A leurs yeux, la dévaluation du métier se traduit par la moindre sélectivité à l'entrée et un choix faute de mieux, comme suggéré dans ce témoignage :

*On parlait de cette campagne pour attirer des gens, et que du coup ça peut attirer des gens qui ne trouvent pas d'emploi...Moi ma mère elle m'a toujours dit, et encore plus récemment : « si quand tu finis tes études tu ne trouves pas d'emploi, bah tu feras prof quoi (rires) » (Étudiant de licence).*

En même temps, leur représentation erronée des chances de réussite, surévaluées, pourrait indiquer que les réticences à s'engager seraient encore plus fortes s'ils connaissaient les taux effectifs de sélectivité des concours.

Il faut également ajouter que **les candidats malheureux aux concours ont une vision plus exigeante de ce qui est attendu aux épreuves écrites et orales des concours de l'enseignement**. Les personnes en reconversion professionnelle abondent dans ce sens en montrant que les sacrifices consentis n'ont pas toujours été couronnés de succès, loin s'en faut. Des enseignants contractuels font également part de leur amertume et expriment un sentiment d'injustice en échouant aux épreuves académiques d'un métier qu'ils exercent parfois depuis plusieurs années. Leur critique vise les modalités et la nature des épreuves jugées inadaptées au regard de l'expérience acquise, et le peu de prise en compte de la motivation dont ils ont fait preuve en exerçant de manière temporaire, parfois dans l'urgence des besoins, dans des établissements ou des écoles non choisis. La dureté du concours se manifeste également dans les disciplines les plus sélectives (philosophie, histoire...) et *a fortiori* au grade le plus élevé.

Enfin, **l'agrégation semble occuper une place particulière chez les étudiants, parce qu'elle est associée à un concours très sélectif et donne l'image d'un métier et d'un statut encore préservés :**

*Je pense qu'être juste enseignant c'est facile, mais passer l'agrégation c'est super dur (Étudiant de licence).*

*Le concours d'agrégation, certes, il est difficile. Il y a même des camarades avec moi qui l'ont passé deux fois pour l'avoir (Étudiant de licence).*

*L'agrégation, c'est hyper dur comme concours ! (Étudiant de licence).*

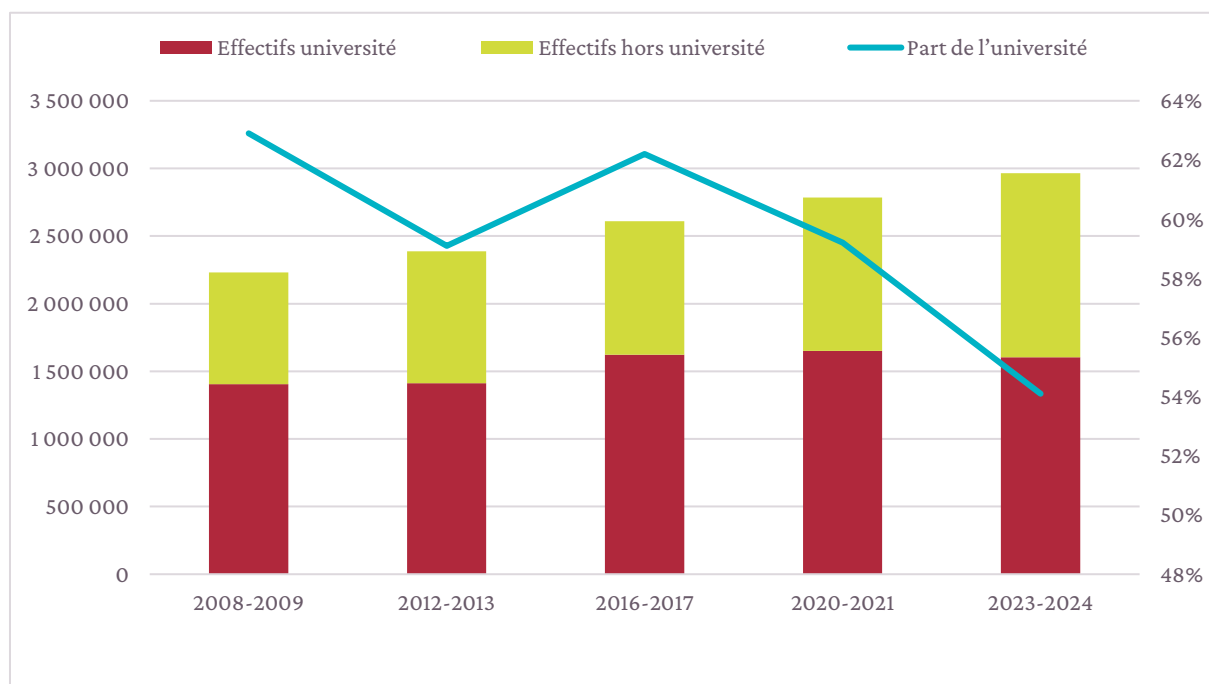
Selon notre hypothèse, l'agrégation ne fait pas que symboliser une exigence de maîtrise des savoirs : elle pourrait indiquer, dans les représentations des étudiants, ce que devrait être la condition enseignante en termes de profil d'élèves, de niveau de salaire ou de reconnaissance. Le statut d'agrégé a donc valeur de prisme, sans doute idéalisé, mais à partir duquel il est possible de voir tout ce qui s'en écarte et constitue potentiellement un frein plus ou moins rédhibitoire pour les candidats hésitants.

**En second lieu, la légitimité accordée par les étudiants enquêtés au master et au concours s'explique par la reconnaissance d'un haut niveau de qualification des enseignants sélectionnés.** C'est un marqueur fort de la valeur du métier mais aussi un argument pour exiger un meilleur salaire, considérant par ailleurs que les comparaisons avec d'autres métiers ne jouent pas en faveur des enseignants, singulièrement en France.

En effet, le processus de décision à l'heure du choix s'effectue dans un contexte où **l'opportunité de s'engager dans l'enseignement s'analyse comparativement à des alternatives de poursuite d'études et de métier de plus en plus nombreuses**. La diversification de l'offre de formations post-bac et de masters à l'université ou dans des établissements à caractère privé – dont les effectifs n'ont cessé de progresser – élargit le champ des possibles, singulièrement dans les disciplines scientifiques (sciences, technologies, ingénierie, mathématiques) mais également

dans celles qui, auparavant, avaient l'enseignement comme débouché principal. Cette évolution se lit très clairement dans le tableau ci-dessous :

**Figure 2 – Évolution de la répartition des étudiants du supérieur**



**Source :** Enquête France Stratégie, 2024.

**Champ :** Étudiants inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur français.

**Données :** SIES Inscriptions (2008-2023).

Ainsi, l'élévation du niveau de formation des enseignants et ce qu'elle implique en termes de durée et de coût d'études met potentiellement **les concours en concurrence avec d'autres opportunités jugées plus accessibles et plus prometteuses**, dans le secteur de l'enseignement public mais surtout en dehors de celui-ci. La progression des effectifs hors de l'université témoigne de la perte d'attractivité des filières disciplinaires dont le recrutement suffit de moins en moins à alimenter le vivier des candidats aux concours.

**En définitive, l'enjeu du concours porte moins, du point de vue des étudiants de licence enquêtés, sur sa légitimité et sa fonction sélective que sur les conditions pour y accéder, les exigences et les épreuves qu'il comporte au regard des perspectives offertes.** De ce point de vue, placer le concours en seconde année de master (depuis 2022) a repoussé l'échéance du résultat, de sorte que les étudiants qui s'engagent dans un parcours MEEF ne sauront qu'à l'issue d'une série d'épreuves s'ils pourront exercer le métier auquel ils s'étaient destinés et préparés depuis plusieurs années. Certes, les chances de réussite ont progressé mais elles ne constituent en rien une garantie de nature à exclure tout risque d'échec et d'investissement à perte. Une telle indétermination sur l'avenir peut détourner une partie des étudiants indécis des concours et les inciter, en fin ou en cours de licence, à s'orienter vers d'autres voies de formation à l'issue mieux assurée. Sans doute les étudiants des classes populaires se montrent-ils plus sensibles à cet argument leur permettant ainsi de mieux contrôler et rationaliser leur investissement de formation.

**Cependant, s'agissant des épreuves et modalités du concours, les étudiants, enseignants stagiaires et néo-titulaires enquêtés (France Stratégie, 2024) soulèvent deux critiques majeures.**

L'une porte sur le niveau d'exigences dans la maîtrise des connaissances académiques de certaines disciplines, c'est à dire sur **le décalage entre ce qui est requis et ce qui pourra être réellement transmis en classe**. Les candidats malheureux au concours sont plus enclins à défendre cette opinion mais elle s'exprime également du côté de jeunes enseignants découvrant un rapport au savoir des élèves éloigné de ce qu'ils pouvaient présupposer. Plus globalement, la critique porte sur l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, soulignant la difficulté de mettre en œuvre les normes et les cadres formels de l'action. L'autre critique majeure vise **la non prise en compte de l'expérience acquise par certains avant de présenter un concours, en particulier les candidats non étudiants ou en reconversion**. Leur parcours et engagement témoignent d'une détermination forte à exercer le métier et parfois à réinvestir les compétences acquises dans une première carrière professionnelle. Cependant, celles-ci ne sont guère valorisées au regard de la priorité donnée aux exigences académiques, notamment pour les épreuves écrites de l'admissibilité.

Au final, le cumul des facteurs intervenant dans le processus de choix donne à penser que le **« coût d'entrée » dans la profession enseignante ne fait que s'élever, sans être compensé par ses avantages supposés** (sécurité d'emploi, temps libre et vacances...). Tout se passe comme si devenir enseignant exigeait davantage d'engagement personnel et professionnel, sur fond d'incertitude et de dégradation perçue du métier et du statut.

## 2. Le jeu contraint des affectations et mutations

Un second frein majeur qui conditionne fortement l'orientation vers les métiers de l'enseignement et la représentation que les candidats potentiels se font de leur entrée dans le métier porte sur l'affectation, synonyme d'une double contrainte géographique et professionnelle. **Le risque perçu consiste à être nommé dans une académie dite déficitaire ou sur des postes réputés plus difficiles (notamment dans l'éducation prioritaire (EP)) et nécessitant plusieurs années avant de pouvoir éventuellement les quitter**. Les jeunes enseignants sont en effet plus directement concernés. Ainsi, selon des données récentes (2022), l'âge médian des enseignants en éducation prioritaire est de 40 ans contre 44 ans dans le premier degré hors EP et 46 ans en collège EP. On peut préciser également que les enseignants en EP gardent moins longtemps leur poste puisque 41 % ont exercé tout au plus 2 ans au niveau élémentaire dans la même école (contre 37 % hors EP) et 33 % (contre 23 % hors EP) au niveau collège <sup>42</sup>.

Dans quelle mesure cette projection de soi dans un devenir personnel et professionnel éloigné de son lieu de résidence peut-elle freiner ou empêcher la candidature sur un poste d'enseignement ? La réponse varie selon le type de public enquêté et le moment dans le parcours d'accès à la fonction mais l'affectation se présente toujours comme une contrainte et une

---

<sup>42</sup> À noter aussi que l'affectation en Education prioritaire concerne davantage les enseignants non titulaires exerçant en collège que les autres corps du second degré puisqu'ils représentent 37,2 % des effectifs contre 24,4 % pour l'ensemble. Cf. Alexia Stefanou, *L'éducation prioritaire*, Synthèse de la Depp, n°6, juillet 2022.

incertitude plus ou moins acceptable selon la situation personnelle et la force de l'attachement au métier. D'après l'enquête France Stratégie 2024, **les non-candidats ou les enseignants contractuels expriment des réserves et posent des conditions, considérant les coûts induits (économique, familiaux, sociaux) par ces affectations non choisies** : logement, transport, isolement... Ces quelques réactions en témoignent :

*Non moi je ne veux pas passer le concours parce que je sais que je peux être envoyée n'importe où et j'ai une vie construite, donc ce n'est pas possible (Enseignante contractuelle).*

*S'il y a une chose qui m'a retenu d'être enseignant, c'est cette histoire de localisation géographique, je pense passer le CAPES, je le refuserai tant que je n'ai pas la localisation géographique qui m'intéresse, donc c'est le plus grand frein à l'emploi pour moi, c'est de se dire, si je veux faire professeur, déjà que je ne vais pas avoir un très bon salaire et en plus, je vais devoir changer vie et déménager (Enseignant contractuel).*

Les disparités territoriales s'étant aggravées, entre les académies ou entre établissements, on peut estimer que **la non-maîtrise des choix d'affectation représente un critère qui pèse davantage sur l'attractivité des concours enseignants**. S'engager dans le métier s'accompagne lors des débuts d'une obligation de mobilité et d'un changement de condition que les gratifications en retour ne suffisent pas – et de moins en moins – à compenser. L'enquête 2024 du Cnesco auprès des étudiants de licence montre, en effet, que **« le manque de choix concernant les premières affectations » représente le troisième critère le plus cité parmi les freins qui pèsent sur l'attractivité de l'enseignement** (cf. Annexes Tableau VI). Précisément, il est cité à hauteur de 39% (sur la base de trois réponses) par les possibles candidats du 1<sup>er</sup> degré (3<sup>ème</sup> position), de 43,5 % pour le second degré (3<sup>ème</sup> position) et de 34,5 % par ceux écartant l'hypothèse d'un concours enseignant (où il occupe la quatrième place). L'accès au premier poste dans le secondaire implique donc un changement profond plus ou moins redouté des candidats, d'autant que les flux se font dans le sens des territoires les moins attractifs. Si nous disposons de relativement peu de données de suivi longitudinal des parcours des nouveaux enseignants, on peut retenir que chaque année la moitié environ des néo-titulaires est titularisée dans une autre académie que celle de leur stage (contre un taux de mobilité académique de 1,7 % pour ceux déjà titularisés) (Depp, 2021) et que, par ailleurs, 60 % des demandes de mutation ne sont pas satisfaites. Par comparaison, pour le 1<sup>er</sup> degré, le département de Seine-Saint-Denis reste le département le plus concerné par les demandes de sortie académique formulées par les néo-titulaires. En effet, pour l'année 2022, 2 582 demandes de sortie ont été formulées dont seules 342 ont été effectivement accordées, les sorties réelles accordées représentant ainsi environ 13 % des sorties formulées.

Bien qu'elle intervienne à des échelles géographiques variables (inter-académiques pour le second degré, intra-académique pour le premier), les réticences ne sont pas moindres du côté des étudiants de licence disposés à embrasser la carrière dans le premier degré comparativement à leurs homologues se projetant dans le second degré. On l'observe à travers leur disposition à enseigner dans une autre académie que celle d'origine, puisque seulement un enseignant sur 7 environ pourrait « tout à fait » envisager d'enseigner dans une autre académie que l'académie de préférence :

Tableau 10. Disposition à la mobilité géographique selon le choix/non-choix de l'enseignement

Envisagez-vous à court terme d'enseigner dans une autre académie que votre académie de préférence ?			
	Choix 1 <sup>er</sup> degré	Choix 2 <sup>d</sup> degré	Ensemble
Tout à fait	13,9 %	15,3 %	14,4 %
Éventuellement	42,6 %	45,8 %	43,7 %
Pas du tout	25,6 %	20,3 %	23,7 %
Ne sait pas encore	17,9 %	18,6 %	18,1 %
Total	100 %	100 %	100 %

Source : Enquête Cnesco 2024.

Base : 661 réponses.

Note de lecture : 25,6 % des étudiants de l'enquête qui pourraient enseigner au 1<sup>er</sup> degré à l'issue de leurs études n'envisagent pas du tout, à court terme, d'enseigner dans une autre académie que leur académie de préférence ?

Autrement dit, **le degré d'acceptation de l'obligation de mobilité demeure limité, du moins incertain (« éventuellement »)**, ce dont témoigne notamment le déficit récurrent de candidats aux concours de professeur des écoles dans les académies déficitaires offrant pourtant les meilleures chances de réussite. Cette dimension consécutive au choix d'enseigner repose sur une anticipation des coûts induits et notamment une forme de rupture avec le lieu habité, généralement celui, urbain, des études universitaires. Elle a pour effet de **fixer les candidats sur leur académie d'origine**, ou du moins de leur faire choisir celles jugées les plus attractives ou les plus adaptées à leur condition personnelle et sociale. Par ses effets cumulés, **la rationalisation des choix individuels maintient voire accentue les disparités académiques**, tant sur le plan des ratios de candidats par poste qu'au niveau de la variabilité des seuils d'admissibilité et taux de sélectivité.

Les candidats potentiels se projettent dans le métier en visant leur académie d'origine, quitte à accepter des concessions sur le type de postes. L'hypothèse d'une affectation dans l'éducation prioritaire suscite en effet moins de réticences :

Tableau 11. Projection d'une affectation en éducation prioritaire

Accepteriez-vous d'enseigner en éducation prioritaire (REP, REP+) ?					
	Tout à fait	Éventuellement	Ne sait pas encore	Pas du tout	Total
Île-de-France	59,8 %	25,6 %	9,8 %	4,9 %	100 %
Province	25,1 %	44,3 %	18,4 %	12,2 %	100 %

Ensemble	31,8 %	40,7 %	16,7 %	10,8 %	100 %
----------	--------	--------	--------	--------	-------

**Source** : Enquête Cnesco 2024.

**Base** : 425 réponses.

**Note de lecture** : 59,8 % des étudiants de L3 d’Île-de-France interrogés accepteraient tout à fait d’enseigner en éducation prioritaire.

On constate que la perspective d’enseigner dans les contextes REP et REP + suscite une plus forte adhésion (près d’un tiers des étudiants de licence enquêtés) et moins de réticences (11 % ne l’envisageraient pas) que l’hypothèse d’un changement d’académie. **Les étudiants redoutent donc moins a priori de devoir enseigner sur des postes ou dans des contextes réputés plus difficiles que la mobilité géographique contrainte induite par la première affectation.** D’ailleurs, une majorité de ceux qui étudient et résident en Ile de France se déclarent « tout à fait » disposés face à une telle perspective de poste dans l’éducation prioritaire contre un quart des enquêtés en province. Dans un cas, l’éducation prioritaire est largement implantée dans l’académie, dans l’autre elle est plus disséminée et enseigner dans ces contextes signifie indirectement de devoir changer d’académie.

La mobilité géographique contrainte doublée d’une possible affectation dans l’éducation prioritaire freine d’autant plus les candidats aux concours que la possibilité d’une mutation s’éloigne. **La crainte n’est plus seulement aujourd’hui de devoir partir pour un premier poste mais également de devoir y rester.** C’est du moins ce qui a été largement exprimé par les étudiants de licence enquêtés, en cohérence avec les tendances montrant que les taux de mutation inter-académiques sont au plus bas depuis plusieurs années<sup>43</sup>, selon des flux de plus en plus contrastés entre les territoires les plus « fuis » et les plus demandés (Cnesco, 2016).

Ces mécanismes ont un double effet.

D’une part, ils alimentent la critique d’un **système d’affectation jugé non seulement opaque ou arbitraire, car s’exerçant sans transparence, mais également peu efficace et même injuste.** Nombre de témoignages d’étudiants stagiaires ou de néo-titulaires ont mis en cause les procédures échappant selon eux à toute logique et considération humaine :

*Tout ce qui est mutation, où on peut être muté, on ne sait pas comment ça se passe (Stagiaire en master MEEF).*

*Je ne comprends pas pourquoi on nous envoie aussi loin par rapport à notre domicile. Je ne comprends pas pourquoi, c’est un algorithme ! (Enseignant néo-titulaire).*

*C’est un système informatisé, il y a souvent des bugs et des erreurs. On ne sait pas comment ça se passe, comment l’ordinateur attribue les postes. On ne saisit pas toujours tout (Enseignant néo-titulaire).*

D’autre part, confrontés aux incertitudes de leur première affectation et du traitement des demandes de mutation, les enseignants développent des stratégies d’évitement ou de contournement, sans renoncer au métier. **Parmi les raisons de l’acceptation du statut de**

<sup>43</sup> Depp, Repères et références statistiques, 2024

**contractuel figure, pour un cinquième (2<sup>nd</sup> degré) à un quart (1<sup>er</sup> degré) des étudiants, la préférence pour un poste dans l'académie choisie.** Candidater dans le secteur d'enseignement privé représente un autre levier pour ne pas subir une affectation synonyme d'éloignement, accompagnée de perte financière, mais plus globalement de difficultés accrues au niveau personnel et dans ses conditions d'existence. C'est donc en partie par défaut, qu'un certain nombre d'enseignants, difficile à quantifier, optent pour des stratégies d'évitement d'une politique d'affectation dans le secteur public qui les dépossède de leur choix, mais sans renoncer pour autant à devenir enseignant.

## B. Penser les enjeux de reconnaissance et de carrière

### 1. Les enseignants face au déficit de reconnaissance

Comme il a été souligné dans la première partie de ce rapport, **la reconnaissance des enseignants représente un enjeu déterminant parmi les facteurs d'attractivité.** Relativement peu présente dans les recherches jusqu'à une période encore récente, cette dimension s'est imposée en quelques années comme un sujet majeur de la « nouvelle » condition enseignante sous l'angle du « manque » ou de la « perte » de reconnaissance. C'est donc à la fois un frein dans l'accès au métier, un signe de la dévalorisation des enseignants, et une perspective sur laquelle il semblerait politiquement opportun d'agir pour renforcer les motivations des candidats potentiels, en cohérence avec ce qui est exprimé par les étudiants de licence :

**Tableau 12. Changements à effectuer pour rendre le métier d'enseignant plus attractif selon les étudiants interrogés**

<b>Selon vous, quels changements pourraient rendre le métier d'enseignant plus attractif ?</b> (3 réponses possibles)				
	<b>Choix 1<sup>er</sup> degré</b>	<b>Choix 2<sup>d</sup> degré</b>	<b>Ni l'un ni l'autre</b>	<b>Ensemble</b>
Revaloriser le salaire des enseignants	74,1 %	75,8 %	67,8 %	72,3 %
Réduire le nombre d'élèves par classe	42,1 %	50 %	58,1 %	49,6 %
Ne pas affecter les professeurs débutants sur les postes difficiles	39,3 %	36,0 %	33,9 %	36,6 %
Permettre aux enseignants de choisir plus facilement leur établissement	37,9 %	39,4 %	27,3 %	34,5 %
Améliorer l'image de l'enseignement	32,2 %	26,7 %	27,0 %	29 %
Accompagner les enseignants en poste dans les contextes difficiles	21,9 %	25,0 %	26,4 %	24,2 %
Améliorer la formation initiale des enseignants (en Inspé)	30,1 %	13,6 %	17,1 %	21,7 %

Donner plus d'autonomie aux enseignants	5,2 %	12,3 %	12,1 %	9,3 %
Donner plus de moyens pour travailler en équipe	8,5	9,7	9,4	9,1 %
Améliorer l'avancement de carrière des enseignants	6,4 %	6,8 %	7,7 %	7,0 %
Mieux récompenser les meilleurs enseignants	2,4 %	4,7 %	13,2 %	6,8 %

Source : Enquête Cnesco 2024.

Base : 1 024 réponses.

Note de lecture : 75,8 % des étudiants se destinant à l'enseignement du 2e degré estiment que « Revaloriser le salaire des enseignants » pourrait rendre le métier d'enseignant plus attractif.

**La question relative aux mesures permettant de rendre le métier plus attractif confirme que** la revalorisation du niveau de salaire figure au premier plan. Trois étudiants de licence sur quatre parmi ceux ayant formulé leur intention de présenter un concours du premier ou second du degré d'enseignement sélectionnent ce critère en priorité. Comparativement à l'enquête de 2015 du Cnesco, la part des étudiants soulignant la nécessité de « revaloriser le salaire des enseignants » pour renforcer l'attractivité du métier a sensiblement progressé, elle était proche de 48 % il y a 10 ans. Une telle mesure vise à corriger la baisse du niveau de vie et le déclassement social des enseignants, en France et comparativement aux autres pays d'Europe (Farges & Martinache, 2025). Elle exprime aussi le sentiment d'une perte de reconnaissance, que traduit également la nécessaire amélioration de l'image de l'enseignant citée par près de 30 % des enquêtés.

Parmi les autres changements cités en priorité par les étudiants figurent, pour un enquêté sur deux, la « réduction de la taille des classes » puis, « l'évitement des postes les plus difficiles pour les professeurs débutants » (37 %) ou encore, pour plus d'un tiers d'entre eux (et près de 40 % de ceux se destinant au métier), « le choix de l'établissement d'affectation ». En 2015, l'item de « la réduction de la taille des classes » était le plus cité par les étudiants de licence enquêtés, comme si désormais, en 2025, la question du niveau de salaire des enseignants conditionnait avant tout autre chose la possibilité de s'orienter vers le métier. On pourra également souligner, en cohérence avec ce qui a été observé *supra*, que l'amélioration de la formation initiale représente un enjeu particulièrement significatif pour les étudiants se destinant au métier de professeur des écoles (30 % le citent contre 14 % pour le choix du second degré).

Comprendre l'enjeu de la reconnaissance implique de préciser les significations données à ce concept et les dimensions qui le composent, selon des combinaisons variables à l'échelle des individus, des contextes d'enseignement ou même des pays (Guibert, Malet, & Périer, 2022 ; Lenoir *et al.*, 2016). On peut convenir en reprenant deux des principes énoncés par le philosophe Axel Honneth (2012), que les enseignants attendent d'être davantage respectés et considérés dans leur activité et leur statut, afin de renforcer un autre principe fondamental : l'estime de soi. De ce point de vue, l'enquête qualitative de France Stratégie a montré que le métier d'enseignant, perçu ou vécu, souffrait d'un manque de respect de la part des élèves, sous la forme de comportements indisciplinés ou de désintérêt, mais également de la part de parents mettant en cause leur légitimité et professionnalité au travers de critiques visant directement leurs pratiques, critiques assimilées à des dénis de reconnaissance.

La reconnaissance ne représente pas seulement un levier pour l'attractivité car elle construit fondamentalement le rapport au métier des enseignants en activité et plus encore dans le contexte français (Guibert, Périer, & al., 2020). On peut rappeler au préalable que les enquêtes internationales montrent que les enseignants des pays économiquement développés ont une image de plus en plus dépréciée de leur activité, et que **ce sentiment de faible considération caractérise particulièrement les professeurs en France (niveau collège) puisque seuls 7 % d'entre eux estiment que leur profession est appréciée dans la société contre 18 % en moyenne européenne** (OCDE, 2019). Par comparaison, l'Angleterre se situe à 29 %, l'Australie à 45 % et la Finlande enregistre un sentiment de valorisation des enseignants proche de 60 %.

Cette dépréciation « française » a été également constatée dans une enquête de 2017 réalisée auprès de 2203 enseignants du secondaire (Guibert, Malet & Périer, 2022). Elle montre la **perception très négative que les enseignants du secondaire ont du regard porté sur leur métier par les politiques, les médias, l'opinion publique et, dans une moindre mesure, les parents**. En effet, ce déni de reconnaissance publique concerne la quasi-totalité des enseignants enquêtés puisque 93 % d'entre eux estiment être « peu » ou « pas du tout » reconnus par les politiques, 94 % par l'opinion publique, 91 % dans le discours médiatique et encore 61,5 % par les parents. L'enquête a également permis de montrer que, **parmi une liste de huit difficultés du métier au quotidien, « le manque de reconnaissance par l'institution de leur investissement professionnel » figure en première place**. Citée par 23 % des enquêtés en premier choix et par près de 60 % sur la base de trois réponses, elle précédait ainsi « le nombre trop élevé d'élèves par classe » ou « la grande hétérogénéité des classes ». Cette **reconnaissance par l'institution est apparue plus discriminante que d'autres critères, au sens où elle pèse directement sur l'évaluation du travail et l'évolution de la carrière des enseignants** (Périer, 2022). Deux questions ont permis de cerner ce déficit reconnaissance institutionnelle et le jugement critique des enseignants du secondaire à ce sujet. Ainsi, 72 % d'entre eux estiment qu'il n'y a pas de correspondance entre leur salaire et leur travail (« non pas vraiment » ou « non pas du tout ») et 89 % estiment que « la carrière d'un enseignant ne prend pas suffisamment en compte son engagement dans le travail ». Le manque de reconnaissance institutionnelle, par le biais des instances et acteurs de la valorisation et de la promotion du travail enseignant<sup>44</sup> frappe par son ampleur et la très faible considération évoquée par les enseignants. Le discrédit (« mépris » selon Axel Honneth) qui, selon eux, atteint la profession, se situe à un niveau singulièrement élevé, laissant entrevoir une forme de méfiance voire de défiance vis-à-vis des autorités hiérarchiques. Ce jugement est par ailleurs fortement corrélé à une critique de la gestion des ressources humaines dans l'Éducation nationale (avec seulement 9 % d'avis « très » ou « assez » satisfaits) ou au manque de satisfaction quant aux règles de répartition des promotions dans la carrière (également 9,6 % d'avis « très » ou « assez » satisfaits). Ces deux témoignages en donnent une illustration :

*Le manque de reconnaissance je dirais, du public en général (...) il y a un gros problème là-dessus, et un manque de reconnaissance de la société et de l'éducation nationale, la manière dont elle gère ses professeurs, et la société qui dit qu'on est bien payés pour avoir tout le temps des vacances et nos*

<sup>44</sup> On peut ajouter, d'après cette même enquête auprès de 2202 enseignants du secondaire, que 45,5 % des enquêtés ont le sentiment que leur travail est « peu reconnu » ou « pas du tout reconnu » par les corps d'inspection (49,5 % expriment un sentiment inverse).

*mercredis pour les primaires, j'ai envie de leur dire venez voir et on verra !* (Enseignant titulaire dans le secteur privé).

*Le manque de reconnaissance sociale, en dehors de l'école, notre identité professionnelle est liée à notre image, et quand on me dit, t'as des vacances pendant deux mois, tu finis à 18h00, cette image de glandeur qui nous colle au corps, c'est très lourd* (Enseignant de seconde carrière).

Finalement, seule la reconnaissance par les élèves trouve un certain crédit chez les enseignants puisque près de 55 % d'entre eux se déclarent « très » ou « assez » reconnus. Parmi les dimensions contribuant le plus fortement à cette reconnaissance, le degré de réussite que l'enseignant s'attribue dans la gestion de la classe et avec certains élèves en particulier joue un rôle prépondérant. Il a été évalué au travers de la capacité (déclarée) à assurer « la mise au travail des élèves » ou à faire face au « manque de discipline et d'intérêt des élèves » (Périer, 2022). Ces enjeux représentent des indicateurs de pénibilité du métier et ils construisent, avec un succès inégal, ce qui relève d'une *reconnaissance pour soi*. Celle-ci désigne la valeur que l'enseignant s'accorde à lui-même pour gérer ces situations qui forgent et renforcent une estime de soi professionnelle. Dotée d'une relative autonomie vis-à-vis de la reconnaissance institutionnelle, cette reconnaissance pour soi aide probablement à « tenir » dans le métier, à surmonter les épreuves et les jugements critiques et caricaturaux dont il fait parfois l'objet.

Enfin, s'intéresser à l'enjeu de reconnaissance, c'est aussi poser la question de ses effets sur le métier. Des recherches ont montré que la persévérance dans la profession enseignante repose sur des dimensions récurrentes que sont notamment le sentiment d'une reconnaissance de son travail et l'autonomie professionnelle, un climat positif dans les écoles et établissements, un soutien hiérarchique et administratif fort (Cattonar, 2005). Il est également souligné que les plus insatisfaits dans le métier sont les plus sensibles aux indices de reconnaissance de leur activité. Un manque perçu dans ce domaine peut donc altérer le sentiment d'utilité et d'efficacité dans le métier et contribuer dès lors à une forme de désengagement des enseignants.

Ainsi, la reconnaissance des enseignants dans ses différentes facettes pèse à la fois sur l'attractivité de la profession pour les candidats potentiels, l'investissement dans les pratiques pédagogiques et sur le risque d'attrition des personnels en poste confrontés à une forme d'usure ou de désenchantement.

## 2. Le sens de la carrière

**Accéder au métier n'empêche plus désormais les interruptions ou les bifurcations professionnelles, à double sens.** D'un côté une progression des sorties précoces, temporaires (détachement ou disponibilité) ou définitives<sup>45</sup>, de l'autre une augmentation des recrutements dans les « marges » de la voie traditionnelle conduisant directement de la licence universitaire au master préparant au concours. On peut se demander, à titre d'hypothèse, si ces évolutions de mobilité professionnelle ne conduisent pas à faire de l'enseignement un métier comme un autre,

---

<sup>45</sup> On peut rappeler ci que 3,2 % des enseignants stagiaires ont démissionné au cours de leur stage en 2020-2021, contre seulement 1 % dix ans plus tôt (Sénat, 2022). Toutefois, depuis trois ans, les démissions progressent davantage chez les enseignants ayant au moins cinq années d'ancienneté, et représentent 60 % du total des sortants (Depp, 2023).

que l'on pourrait intégrer ou quitter à différents moments du cycle de vie ou de son parcours. Autrement dit, s'engager dans l'enseignement aurait un caractère moins définitif pour laisser place à des carrières moins horizontales et moins continues, autorisant des interruptions et bifurcations.

Bien que l'on ne dispose pas d'enquête comparable sur les générations qui ont précédé, on peut faire l'hypothèse d'un changement dans le rapport **au métier et à la carrière, moins investie pour une longue durée**, marquée par une conception plus temporaire du « passage » dans l'enseignement avant ou après un autre emploi. L'enquête Cnesco 2024 a confirmé cette analyse en laissant penser qu'une part de plus en plus importante des nouvelles générations d'enseignants pourrait être concernée. Cette évolution ne fait sans doute que s'inscrire dans un contexte de plus grande flexibilité professionnelle qui n'épargne pas l'enseignement.

**Tableau 13. Projection dans la carrière à plus ou moins long terme selon le choix du 1<sup>er</sup> ou 2<sup>nd</sup> degré**

Envisagez-vous de devenir enseignant pour :			
	Choix 1 <sup>er</sup> degré	Choix 2 <sup>nd</sup> degré	Ensemble
Toute votre carrière professionnelle	56,2 %	46,2 %	52,6 %
Une partie seulement de votre carrière professionnelle	22,6 %	30,5 %	25,4 %
Ne sait pas	21,2 %	23,3 %	21,9 %
Total	100 %	100 %	100 %

**Source :** Enquête Cnesco 2024.

**Base :** 661 réponses.

**Note de lecture :** 30,5 % des étudiants enquêtés se destinant éventuellement à l'enseignement dans le 2<sup>nd</sup> degré n'envisagent de devenir enseignant que pour une partie seulement de leur carrière professionnelle.

Ainsi, un peu plus de la moitié seulement des candidats potentiels au métier de professeur des écoles l'envisagent pour toute leur carrière et ils sont moins d'un sur deux dans le second degré. Au total, un quart des enquêtés intéressés par l'enseignement ne se projette pas de façon durable dans la carrière mais conçoit ce choix comme une étape, plutôt positionnée en début de cycle de vie professionnelle. Ce rapport plus flexible au métier donne *a priori* moins de poids à la garantie offerte par l'appartenance à la fonction publique (France Stratégie, 2024). Celle-ci serait donc moins recherchée que par le passé pour son rôle protecteur face à un marché de l'emploi dégradé ou instable. D'ailleurs, le regain de candidatures dans l'enseignement en périodes de tension ne se vérifie plus avec la même intensité, comme si les avantages associés au statut de fonctionnaire, sans être jugés négligeables, ne suffisaient plus pour attirer vers la carrière enseignante (Daussin-Bénichou *et al.*, 2015).

Toutefois, l'enquête du Cnesco susmentionnée montre également que l'appartenance à la fonction publique demeure un critère d'importance sinon pour le choix du métier du moins parmi les éléments qui forgent la condition enseignante. Celles et ceux qui se projettent dans l'enseignement sont 70 % environ à estimer que ce critère joue favorablement sur l'attractivité. Comme le montrent différentes recherches, **la qualité de fonctionnaire continue de**

**représenter une sécurité plus particulièrement valorisée dans les catégories issues des classes populaires**, plus directement confrontées à la précarité de l'emploi et des revenus (Gollac, 2005 ; Huguée, 2009). Toutefois, près d'un cinquième des candidats potentiels à l'enseignement estiment qu'intégrer la fonction publique ne joue pas sur le choix de la carrière enseignante, et ils sont 40 % dans ce cas lorsque la perspective de l'enseignement est écartée.

**Tableau 14. Perception de l'attractivité du statut de fonctionnaire selon le choix/non-choix de l'enseignement**

<b>Pour vous, avoir le statut de fonctionnaire, c'est une perspective :</b>				
	<b>Choix 1<sup>er</sup> degré</b>	<b>Choix 2<sup>d</sup> degré</b>	<b>Ni l'un ni l'autre</b>	<b>Ensemble</b>
Très attractive	14,8 %	11,4 %	5 %	10,5 %
Plutôt attractive	55,5 %	60,6 %	40,5 %	51,4 %
Plutôt peu attractive	21,9 %	17,8 %	30,0 %	23,9 %
Pas du tout attractive	1,4 %	1,3 %	9,4 %	4,2 %
Ne sait pas	6,4 %	8,9 %	15,2 %	10 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

**Source :** Enquête Cnesco 2024.

**Base :** 1 024 réponses.

**Note de lecture :** 21,9 % des étudiants enquêtés se destinant éventuellement à l'enseignement dans le 1<sup>er</sup> degré trouvent que le statut de fonctionnaire est une perspective plutôt peu attractive.

De façon plus radicale, l'enquête qualitative menée par *focus groupe* en 2024 (France Stratégie) a montré une **dissociation nette entre enseignant et fonctionnaire**, comme si l'image du métier ne devait pas être pénalisée par les stéréotypes péjoratifs souvent associés à la fonction publique (temps de travail, congés, faible investissement...). Ce regard critique est tout autant le fait des étudiants de licence ou de master que celui des enseignants néo-titulaires plutôt enclins à penser que le statut de fonctionnaire dessert la reconnaissance du métier. Il se déploie sur deux registres principalement.

Le premier registre porte sur l'image caricaturale associée à la fonction publique :

*Le ressenti des gens, quand on est fonctionnaire, on est vus comme des feignants et lents, on le voit avec La poste par exemple qui ferme à 15h30, quand tout le monde est encore au travail (Enseignant de seconde carrière).*

*Enseignant mais pas fonctionnaire, vu les horaires qu'on fait, il y a une mauvaise image parce qu'ils pensent qu'on n'a pas de travail chez nous alors qu'on en a énormément et les personnes ne voient pas tout ce travail de préparation, et c'est ce qui me dérange, ils ne se rendent pas compte de tout le travail qu'il y a derrière, on a autant de temps de préparation que de temps sur place devant les élèves, et ce temps il n'est pas rémunéré, alors oui, on a des vacances mais bon (Enseignant contractuel).*

*Moi je me sens plus enseignant que fonctionnaire, je ne me sens pas trop fonctionnaire (Néo-titulaire dans le secteur public).*

*Moi pareil, je me sens beaucoup plus enseignante, je travaille pour les élèves (Néo-titulaire dans le secteur public).*

Le second registre de découplage entre le métier d'enseignant et le statut de fonctionnaire consiste, pour certains, à vouloir à se démarquer des orientations et choix relevant de la compétence des pouvoirs publics. L'enseignant n'est pas nécessairement solidaire des décisions le concernant, lui et les usagers, et ne souhaite donc pas être tenu pour responsable des conséquences de politiques qui s'imposent à lui :

*Je n'ai pas l'impression de soutenir le gouvernement mais les Français, de participer à l'éducation des enfants (Étudiant de licence).*

*L'état à mauvaise presse auprès des chefs d'entreprise en France, donc je préfère être assimilé à un professeur qu'à un fonctionnaire (...) pour beaucoup, l'état représente un état spoliateur qui exerce trop de pression, donc ce n'est pas valorisant de dire que je travaille pour l'état (Néo-titulaire dans le secteur public).*

La qualité de fonctionnaire joue donc un rôle ambivalent car elle participe de l'attractivité du métier d'enseignant au travers de la sécurité et stabilité de l'emploi pour des fractions importantes de candidats potentiels, mais elle représente également un élément peu favorable à son image. Ce rapport ambivalent n'est pas spécifique à l'enseignement car il touche la fonction publique en général (France Stratégie, 2024).

# Conclusion

## Les multiples facettes de la « crise »

La crise de recrutement des enseignants en France qui a évolué vers une crise d'attractivité de l'enseignement n'a pas de caractère homogène ni de cause univoque. De fortes disparités sont observées selon les académies, les disciplines et les concours, et elles conduisent à distinguer l'intérêt pour le métier d'un côté, ses conditions d'accès, d'exercice, de reconnaissance de l'autre. Comprendre ce phénomène implique de s'intéresser à l'image du métier mais également à l'activité et au statut des enseignants, en voie de dégradation selon plusieurs enquêtes auprès d'étudiants ou de ceux ayant déjà une première expérience dans l'enseignement.

En ce sens, la crise d'attractivité ne concerne pas seulement l'accès à la profession mais son exercice tout au long de la carrière et le risque de « décrocher », comme le montre la progression des démissions des enseignants peu après la prise de fonction mais aussi, désormais, après plusieurs années de métier. Les réformes de la formation et du concours qui se succèdent à un rythme accéléré depuis une quinzaine d'années ne parviennent pas à enrayer l'érosion des effectifs de candidats et la dégradation des effectifs se poursuit puisque le nombre d'étudiants inscrit en master MEEF en 2024-2025 a baissé de 4,3 % (de 6 % en master MEEF 1<sup>er</sup> degré et de 3,4 % en master MEEF 2<sup>nd</sup> degré), dans la continuité d'autres baisses enregistrées ces dernières années<sup>46</sup>.

Cette tendance s'inscrit dans un contexte de réduction des viviers d'étudiants qui, si elle venait à se confirmer, conduirait numériquement à ne plus pouvoir renouveler les enseignants en poste. Ce constat déjà vérifié dans les matières telles que l'allemand ou les lettres classiques (moins de candidats que de postes) peut être redouté à court terme en mathématiques ou en sciences physiques. Il génère un recours croissant aux contractuels, c'est à dire à une précarité des statuts, mais aussi au risque d'épuisement professionnel de personnels peu formés, affectant à terme la qualité et l'équité de l'enseignement.

Un phénomène similaire concerne le recrutement dans les académies déficitaires où il manque chaque année plusieurs milliers d'enseignant du premier degré pour répondre aux besoins. Au problème quantitatif s'ajoute par conséquent un enjeu de « qualité » des recrutements caractérisé par une difficulté à maintenir les exigences et critères requis pour les concours. Il faut aussi tenir compte d'une moindre diversité des parcours disciplinaires des étudiants comme le montre, par exemple, la désaffection croissante des candidats issus des disciplines scientifiques. En effet, ces derniers représentaient 15,5 % des inscrits en première année de master MEEF en 2024-2025 (et 13,2 % en MEEF 1<sup>er</sup> degré) contre 63,9 % de professeurs des écoles issus des disciplines de lettres, langues et sciences humaines (dont 37,1 % en SHS) et 75,5 % des enseignants du secondaire (dont 52,1 % en SHS)<sup>47</sup>.

Au-delà de l'enjeu de recrutement, c'est le corps enseignant qui se recompose et le système éducatif qui est fragilisé et pourrait l'être davantage encore à l'avenir, en raison de pénuries

---

<sup>46</sup> Données du SIES – MESR, service d'information du suivi des étudiants

<sup>47</sup> Idem.

sectorielles de candidats, soit dans les académies déficitaires, soit dans les disciplines du secondaire en tension.

### **Peut-on parler de crise du métier d'enseignant ?**

En définitive, on peut se demander au terme de cet examen des différents enjeux et défis saillants du métier d'enseignant, à la fois révélés et aggravés par la crise d'attractivité, s'il ne s'agit pas davantage d'une crise du métier d'enseignant, crise qui prend des formes variables selon les pays.

La réponse à cette question est moins simple qu'il n'y paraît car la crise d'attractivité n'est pas synonyme en France de désamour du métier mais plutôt d'empêchement à l'exercer dans les conditions attendues. L'enjeu de revaloriser le statut de l'enseignant dans la société au travers du niveau de salaire fait assurément partie des mesures de nature à restaurer ou plutôt, à renouveler la considération à leur égard, donc à attirer et fidéliser de « nouveaux enseignants ».

C'est de loin le premier critère mis en avant dans les choix des étudiants enquêtés de l'enquête Cnesco 2024 car il représente un élément tangible du déclin de ces dernières décennies et de la nécessaire reconnaissance des enseignants. Toutefois, ce critère ne peut suffire à répondre à la crise globale de l'enseignement qui concerne aussi l'autonomie des professionnels, la multiplication des tâches, les modes d'affectation, les progressions de carrière ou encore, la formation professionnelle initiale et continue (Boissinot & Lessard, 2023).

En ce sens, la crise d'attractivité ne peut pas être envisagée, dans le contexte national, comme un phénomène temporaire et limité au problème numérique du recrutement ou des viviers d'étudiants. Il s'agit d'une crise structurelle qui sape les fondements du métier et le contraint de se réinventer. Elle questionne les enjeux et défis de l'enseignement dans un monde scolaire complexe et inégalitaire. Quelles articulations, par exemple, entre la fonction d'éducation et la mission traditionnelle de transmission, entre les visées d'épanouissement des élèves et les contraintes de l'instruction ? Quel est le projet des sociétés pour leur école, les missions et finalités qui lui sont assignées (Dubet & Duru-Bellat, 2010) ?

La crise des institutions ébranle l'école, et met en cause sa légitimité comme celle des enseignants dans leur fonction de transmission de savoirs mais aussi de normes et de valeurs partagées, au risque d'une fragmentation et mise en concurrence généralisée de l'offre scolaire (Dubet, 2002).

### **Un métier plongé dans l'incertitude**

Les doutes et les appréhensions exprimés par les étudiants au moment du choix, ou par les enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe, traduisent une forte indétermination quant au métier lui-même. Quelles sont les compétences et dispositions requises pour faire face à des élèves et des situations plus complexes et imprévisibles ? Quelles sont les priorités et finalités de mon enseignement ? Comment « durer » dans un métier plus exigeant et moins gratifiant ? Ce régime d'incertitude pèse sur les choix et il traverse les identités professionnelles moins assurées de leurs fondements et de leur héritage, selon un processus de désacralisation et de normalisation qui ferait désormais de l'enseignement un métier comme un

autre, processus amorcé lors de la massification du secondaire lorsque le professorat devient un « métier de classe moyenne » (Chapoulie, *op. cit.*).

Les réticences à s'engager durablement dans la carrière sont le signe d'un changement dans le rapport au métier, moins vocationnel, et par conséquent moins définitif *a priori*. Les démissions, disponibilités ou l'intégration en tant que contractuel en sont des indices, comme la progression des reconversions vers l'enseignement, autre versant d'un même processus. Dans tous les cas, le choix et le sens du métier restent fortement soumis à la variété des contextes et situations d'enseignement, perçues ou connues, ne serait-ce qu'à travers son passé d'élève.

L'enjeu de la professionnalisation nécessaire mais non suffisante, tant il y a de manières différentes d'endosser le rôle d'enseignant, se double d'une responsabilisation renforcée, lourde des dilemmes éthiques à surmonter. Elle génère chez beaucoup le sentiment de carences et de manques dans la formation, exigeant de l'enseignant des dispositions à s'adapter et à négocier, à expérimenter et à se « renouveler » dans ses pratiques, outils et modes de faire en classe.

Les tensions de l'inclusion ou de l'hétérogénéité des élèves s'apparentent à des injonctions paradoxales que l'enseignant peine à surmonter. Comment appliquer les règles générales à la classe tout en étant attentif aux besoins particuliers des élèves, qu'il n'est pas concevable moralement d'éluder ? Comment allonger le parcours de tous les élèves sans nuire à quelques-uns ou en cédant sur le « bien commun » ? On le voit, la problématique de l'attractivité soulève nombre de questions aux réponses incertaines, quant à ce qu'implique le métier d'enseignant aujourd'hui, ses finalités et son devenir pour celles et ceux qui pourraient s'y engager.

## Bibliographie

- Anthony, G., & Ord, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: Motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 359-376.  
<https://doi.org/10.1080/13598660802395865>
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock.
- Barasz, J. (2025). *Enseigner : une vocation à reconstruire, un équilibre à restaurer* (Note d'analyse n°154). France Stratégie.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44, 481-487.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : A. Colin.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.
- Benmbarek, A., & Lo Monaco, G. (2022). *Abandon et décrochage des enseignant.e.s, causes et facteurs de protection : Une approche par les représentations sociales*. Communication présentée au Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation AREF 2022, Lausanne, Suisse.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16.
- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : PUF.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2010). *Conditions de l'éducation*. Paris : Pluriel.
- Boissinot, A. & Lessard, C. (2023). Enseignants : le défi de l'attractivité. *Revue internationale d'éducation – Sèvres*, 94, 37-46.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Éditions de minuit.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12, 208-217.
- Cattonar, B. (2005). Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes. Dans Maroy, C. (dir.). *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants* (p. 171-208). Bruxelles : De Boeck.
- Caron et al., (2023). *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022-2023*. Paris : Depp-MENJ.
- Charpentier A., et al. (2019). Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018. *Depp Note d'information*, 19.22.

- Charpentier A., *et al.*, (2020). Le métier d'enseignant : pratiques, conditions d'exercice et aspirations. Les apports de l'enquête Talis 2018, *Éducation & formations*, 101, 53-74.
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris : MSH.
- CNESCO (2016). *Inégalités sociales et migratoires : Rapport scientifique*.
- Daussin-Benichou, J.-M., Idmachiche, S., Leduc, A., & Pouliquen, E. (2015). Souhaiter entrer dans la fonction publique de l'État : quel rôle des déterminants économiques ? *Insee références*, 105-122.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice*. Paris : Métailié.
- Depp-MEN (2009). Enseigner en collège et lycée en 2008. *Les dossiers*, 194.
- Depp (2019). *Note d'information*, 19.22.
- Depp (2019). *Note d'information*, 19.23.
- Depp (2020). Les enseignants : Panorama, carrières et représentations du métier (Dossier). *Éducation & formations*, 101.  
Repéré à <https://www.education.gouv.fr/les-enseignants-panorama-carrieres-et-representations-du-metier-education-formations-ndeg-101-306501>
- Depp (2021). *Géographie de l'École*.
- Depp (2023). *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022-2023*.
- Depp (2024). *Note d'information*, 24.04.
- Depp (2025). *Note d'information*, 25.27.
- Dion, É., & Feuillet, P. (2022). La moitié des enseignants déclare travailler au moins 43 heures par semaine. *Depp Note d'information*, 22.30.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Veretout, A. (2010). *Les sociétés et leur école*. Paris : Seuil.
- Dupriez, V., Delvaux, B. & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39.  
<https://doi.org/10.1002/berj.3193>
- Dupriez, V., Périsset, D., & Tardif, M. (2023). *Les pénuries dans l'enseignement : marché du travail, attractivité et expériences*. Presses de l'université de Laval.
- Eurydice (2004). *Rapport sur l'attractivité de la profession enseignante en Europe*, Bruxelles : Eurydice.

- Étienne, R., & Avenel, C. (2022). Discours et parcours d'enseignants renonçant au bénéfice du concours en début de carrière, *Recherches en éducation*, 48, 60-77.
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants*. Paris : PUF.
- Farges, G., & Martinache, I. (2025). *Enseignants : le grand déclassement ?* Paris : PUF.
- Faye, S., Enjeux et déterminants de l'attrition des enseignants : enseignements d'une revue de littérature, (2022). *Revue Internationale des Sciences et Technologies de l'Éducation*, 3, 209-229
- Feuillet, P. (2024). Les parcours de reconversion professionnelle vers les métiers enseignants. *Éducation & formations*, 107(2), 91-119.  
<https://doi.org/10.3917/edfo.107.0091>
- Feuillet, P., & Prouteau, D. (2020). De l'entrée à la sortie de l'éducation nationale. *Éducation & formations*, 101, 99-124.
- Feyfant, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ? *Dossier de veille de l'IFE*, 98.
- Fotinos, G. (2023). *Les relations lycées-collèges et parents d'élèves. La mésentente : Enquête nationale auprès des personnels de direction*. SNDPEN-UNSA/ CASDEN-MENJ.
- Fougère, D., & Pouget, J. (2003). Les déterminants économiques de l'entrée dans la fonction publique. *Economie et Statistiques*, 369-370.
- France Stratégie (2024). *Travailler dans la fonction publique. Le défi de l'attractivité*. Rapport.
- Garcia, A.-L., & Lantheaume, F. (2019). *Durer dans le métier : regards franco-allemands*. Academia.
- Gollac, S. (2005). La fonction publique : une voie de promotion sociale pour les enfants des classes populaires ? *Sociétés contemporaines*, 58, 41-63.
- Geiger, T., & Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24(6). 604-625.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524>
- Guibert, P., Lazuech, G., & Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants*. Rennes : PUR.
- Guibert, P., Périer, P. et al. (2012). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*. Rennes : PUR.
- Guibert, P., Malet, R. & Périer, P. (dir.) (2022). Les enseignants et la reconnaissance professionnelle. *Éducation et Sociétés*, 48.
- Guibert, P., Périer, P. et al. (2020). Dimensions et construction de la reconnaissance chez les enseignants du second degré. *Éducation & formations*, 101, 27-51 et 299-321.
- Guibert, P., & Troger, V. (2012). *Peut-on, encore former les enseignants ?* Paris : A. Colin.
- Hirschhorn, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris : PUF.
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Folio « essais ».

- Huberman, M., (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Hugrée, C. (2009). Les classes populaires et l'université ; la licence... et après ? *Revue française de pédagogie*, 167, 47-58.
- Kherroubi, M., & van Zanten, A., (2002). La coordination du travail : collégialité, division des rôles et encadrement. Dans van Zanten *et al.*, *Quand l'école se mobilise* (p. 207-239). Paris : La dispute.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus*. Paris : La découverte.
- Lantheaume, F., & Helou, A. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris, PUF.
- Lenoir, Y., *et al.* (2016). *La reconnaissance à l'école : Comparaisons internationales*. Presses universitaires de Laval.
- Levasseur, L., Wentzel, B., Dupriez, V., & Périer, P. (2024). Le défi de l'attractivité et le problème de l'attrition dans quatre pays francophones. *Revue internationale d'éducation – Sèvres*, 94, 37-46.
- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V., (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants, *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Maroy, C. (dir.) (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants. Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : De Boeck/Larcier.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation ? *Cahier de recherche du Girsef*, 18.
- Meirieu, P., (2000). *L'école et les parents : La grande explication*. Paris : Plon.
- Muñoz-Cazieux, A., & Pons, X. (2024). Les contractuels comme remède à la moindre « attractivité » des métiers de l'enseignement ou l'institutionnalisation de l'éphémérité. Dans Farges, G., & Szerdahelyi, L., *En quête d'enseignants* (p. 87-100). Rennes : PUR.
- OCDE, *TALIS 2013 : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris : Éditions OCDE.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris : Éditions OCDE.  
<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OCDE (2020). *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*. Paris : Éditions OCDE.  
<https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>

OCDE (2022). *TALIS : En finir avec la fracture scolaire*. Paris : Éditions OCDE.  
<https://doi.org/10.1787/a7d45759-fr>

Périer, P.

- (2001) *Devenir professeur des écoles. Enquête auprès des débutants et anciens instituteurs* (Les dossiers n°123). MEN-DEP.
- (2003). *Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000* (Les dossiers n° 145). MEN-DEP.
- (2004). Une crise des vocations? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 147, 79-90.
- (2013). Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire? *Recherche et formation*, 74, 17-28.
- (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.
- (2016). *Attractivité du métier d'enseignant : État des lieux et perspectives* (Rapport scientifique sept. 2016). CNESCO.
- (2019). La « crise » de recrutement des enseignants : une mise en perspective. *Administration et éducation*, 163, 65-70.
- (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Paris : PUF.
- (2022). Sentiment de reconnaissance et rapport au métier des enseignants du secondaire, *Éducation et Sociétés*, 48, 41-59.
- (2025). *Choix, non-choix et démission du métier d'enseignant* (Document de travail). Haut-commissariat à la stratégie et au plan.

Perrenoud, P. (1996). *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

Philippe, M. A. (2021). *Le burnout et l'attrition chez les enseignants en débuts de carrière : enjeux méthodologiques et pratiques* (Thèse de doctorat, Université du Québec, Montréal).

Repéré à <https://archipel.uqam.ca/15030/1/D4090.pdf>

Radé, É. (2023). Satisfaction professionnelle des enseignants : un niveau plus élevé en début et en fin de carrière. *Depp Note d'information*, 23.38.

<https://doi.org/10.48464/ni-23-38>

Radé, É., Rakotobe, M., Simon, C., & Traore, B., (2025). Le vécu au travail des personnels du second degré, en 2023-2024. *Depp Note d'information*, 25.47.

<https://doi.org/10.48464/ni-25-27>

Rakocevic, R. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux. *Éducation & formations*, 85, 321-346.

- Rayou, P. (2000). L'enfant au centre. Un lieu commun « pédagogiquement correct ». Dans Derouet, J.-L. (Dir.), *L'école dans plusieurs mondes* (p. 245-274). Bruxelles : De Boeck Université.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Champs/Flammarion.
- Reynaud, E. (1992). Identités collectives et changement social : les cultures collectives comme dynamique d'action. *Sociologie du travail*, XXXIII (2), 159-177.
- Robbes, B. (2016). *L'autorité éducative dans la classe*. Paris : ESF.
- Rochex, J.-Y. (1996). Éloge des commencements. Dans DAVISSE, A., & ROCHEX, J.-Y. (dir.), *Pourvu qu'ils m'écoutent* (p. 175-202). CRDP Créteil (collection Champ pédagogique).
- Stefanou, A. (2022). *L'éducation prioritaire*, Synthèse de la Depp, 6, juillet.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Sénat (2022). *La comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants* (Rapport d'information n° 649).
- Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*. Paris : la documentation Française
- Tochon, V., (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tomasini, M. (2023). *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022-2023*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/panorama-statistique-des-personnels-de-l-enseignement-scolaire-2022-2023-379668>
- Valette, C. (2020). Profil des admis aux concours enseignants 2019 des premier et second degrés. *Depp Note d'information*, 20.44.
- Valette, C. (2025). Profil des admis aux concours enseignants 2023. *Depp Note d'information*, 25.02.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUF.
- van Zanten, A. (1999). Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles. Dans Bourdon, J., & Thélot, C. (dir.). *Éducation et formation : L'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris : CNRS éditions.

## Annexes

### Annexe 1 – Caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon est composé à 73,5% de femmes et la moyenne d'âge est de 20,8 ans.  
90,3 % des répondants ont passé un bac général.

	Choix 1 <sup>er</sup> degré	Choix 2 <sup>nd</sup> degré	Hésitation entre les deux	Ni l'un ni l'autre	Ensemble
Bac Général mention TB	9,4 %	21,2 %	11,7 %	19,3 %	15,3 %
Bac Général mention B	29,4 %	36,9 %	26,0 %	27,5 %	30,2 %
Bac Général mention AB	36,9 %	24,2 %	35,1 %	31,7 %	32,3 %
Bac Général sans mention	13,6 %	10,6 %	13,0 %	12,1 %	12,4 %
Bac technologique	7,3 %	3,8 %	11,7 %	6,6 %	6,6 %
Bac professionnel	2,1 %	0,8 %	2,6 %	1,1 %	1,5 %
Autre	1,2 %	2,5 %	0,0 %	1,7 %	1,5 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Université d'inscription en 2024/2025		
	Nombre	Pourcentage
Université Clermont Auvergne	92	8,4 %
Université Côte d'Azur	15	1,4 %
Université d'Aix Marseille	10	0,9 %
Université de Bordeaux	26	2,4 %
Université de Bourgogne	83	7,5 %
Université de Caen	29	2,6 %
Université de la Nouvelle Calédonie	13	1,2 %
Université de Lorraine	115	10,4 %
Université de Montpellier	185	16,8 %
Université de Nantes	42	3,8 %

Université de Rennes	76	6,9 %
Université Grenoble Alpes	95	8,6 %
Université Paris Cité	50	4,5 %
Université Paris Nanterre	120	10,9 %
Université Paul Valéry Montpellier 3	96	8,7 %
Université Rennes 2	54	4,9 %
Total	1101	100 %

<b>Discipline d'inscription en Licence 3</b>			
	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>	<b>val%</b>
Sciences de l'éducation	366	33,2 %	33,3
Pluri MEEF	44	4 %	4
PPE/3PE3	40	3,6 %	3,6
DL Droit/Sciences de l'éducation	1	0,1 %	0,1
Sciences de la vie, Sciences de la Terre	168	15,3 %	15,3
Autres disciplines des sciences de la Terre et du vivant	12	1,1 %	1,1
LLCER	161	14,6 %	14,6
LEA	21	1,9 %	1,9
Anglais	1	0,1 %	0,1
Mathématiques	135	12,3 %	12,3
DL Maths/Physique	2	0,2 %	0,2
Histoire	129	11,7 %	11,7
DL Droit/Histoire	9	0,8 %	0,8
DL Histoire-Géo	5	0,5 %	0,5
DL Histoire-Histoire de l'art	1	0,1 %	0,1
DL Histoire/Anglais-LLCER	5	0,5 %	0,5
NA	1	0,1 %	
Total	1101	100 %	100

## Annexe 2 – Choix et non-choix de l'enseignement : perceptions et facteurs associés

**Annexes Tableau I. Raisons mentionnées pour renoncer à devenir enseignant**

<b>Pourquoi ne souhaiteriez-vous pas devenir enseignant·e ? (Question ouverte recodée)</b>		
	<b>Effectifs</b>	<b>Fréquences</b>
Pas d'intérêt pour l'enseignement	92	22,8 %
Autre projet	72	17,8 %
Pas les qualités requises	72	17,8 %
Critique sur la gestion institutionnelle	67	16,6 %
Salaire insuffisant	43	10,6 %
Métier difficile	41	10,1 %
Publics difficiles	40	9,9 %
Métier non valorisé	28	6,9 %
Pas envie de travailler avec des enfants	14	3,5 %
Expérience personnelle négative	13	3,2 %
Image négative du métier	9	2,2 %
Pas d'intérêt pour les contenus	6	1,5 %

**Source :** Cnesco 2024

**Base :** 393 réponses

**Annexes Tableau II. Profession considérée comme la plus attractive selon le choix/non-choix de l'enseignement**

<b>Parmi les professions suivantes, quelle est la plus attractive à vos yeux ?</b>					
	<b>Choix 1<sup>er</sup> degré</b>	<b>Choix 2<sup>nd</sup> degré</b>	<b>Hésitation entre les deux</b>	<b>Ni l'un ni l'autre</b>	<b>Ensemble</b>
Magistrat	3,8 %	4,7 %	5,2 %	3,9 %	4,1 %
Ingénieur	5,9 %	19,9 %	9,1 %	25,6 %	15,6 %
Psychologue	5,2 %	3,0 %	11,7 %	11,8 %	7,4 %
Professeur de collège ou lycée	1,4 %	41,5 %	22,1 %	2,2 %	11,7 %
Directeur des ressources humaines	1,6 %	1,3 %	2,6 %	2,8 %	2,0 %
Commissaire de police	1,4 %	0,4 %	1,3 %	4,4 %	2,2 %
Architecte	5,2 %	5,1 %	3,9 %	8,0 %	6,0 %
Professeur des écoles	60,9 %	0,8 %	18,2 %	2,5 %	25,8 %
Journaliste	2,8 %	6,8 %	6,5 %	13,2 %	7,4 %
Trader	0,5 %	1,3 %	0,0 %	1,4 %	0,9 %
Pharmacien	3,5 %	1,7 %	3,9 %	5,5 %	3,8 %
Avocat	4,5 %	5,1 %	2,6 %	4,1 %	4,4 %
Développeur informatique	0,2 %	3,8 %	2,6 %	4,7 %	2,6 %
Responsable marketing/communication	1,9 %	1,3 %	6,5 %	5,2 %	3,2 %
Styliste	1,2 %	3,4 %	3,9 %	4,7 %	3,0 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

**Source :** Cnesco 2024

**Base :** 1 101 réponses

**Annexes Tableau III. Raisons qui expliquent le choix d'une profession autre qu'enseignant comme profession plus attractive selon le choix/non-choix de l'enseignement**

<b>Par rapport à la profession la plus attractive que vous avez sélectionnée, qu'est-ce qui rend cette profession plus attractive que l'enseignement ? (Question à choix multiples)</b>			
	<b>Choix 1<sup>er</sup> degré</b>	<b>Choix 2<sup>nd</sup> degré</b>	<b>Ni l'un ni l'autre</b>
C'est une profession que je serais plus fier d'exercer	13,8 %	19,1 %	27,2 %
Elle offre un salaire plus attractif	60,6 %	54,4 %	43,4 %
Elle attire des personnes avec qui j'aimerais plus travailler	8,8 %	8,8 %	14,7 %
Elle offre de meilleures conditions de travail au quotidien	14,4 %	21,3 %	17,9 %
Elle récompense financièrement les plus compétents	20,6 %	16,2 %	12,1 %
Elle permet de mieux concilier vie privée et vie professionnelle	13,1 %	5,9 %	10,1 %
C'est une profession socialement plus valorisée	47,5 %	34,6 %	21,4 %
C'est une profession plus intéressante	15,0 %	22,8 %	44,8 %
Elle offre de meilleures opportunités de carrière	36,2 %	32,4 %	37,0 %
C'est une profession moins stressante	4,4 %	5,9 %	7,8 %

**Source :** Cnesco 2024

**Base :** 1 024 réponses

**Annexes Tableau IV. Perception de la position sociale occupée en devenant enseignant par rapport à celle des parents selon le choix/non-choix de l'enseignement**

<b>En devenant enseignant.e, auriez-vous le sentiment d'occuper une position sociale :</b>				
	<b>Choix 1<sup>er</sup> degré</b>	<b>Choix 2<sup>nd</sup> degré</b>	<b>Ni l'un ni l'autre</b>	<b>Ensemble</b>
Supérieure à celle de vos parents	29,6 %	27,5 %	19,6 %	26,3 %
Comparable à celle de vos parents	52,9 %	55,9 %	54,5 %	53,5 %
Inférieure à celle de vos parents	12,0 %	11,0 %	12,4 %	11,8 %
Ne sait pas	5,4 %	5,5 %	13,5 %	8,4 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

**Source :** Cnesco 2024

**Base :** 1 024 réponses

**Annexes Tableau V. Eléments les plus difficiles dans le travail quotidien des enseignants selon le choix/non-choix de l'enseignement**

<b>Selon vous, qu'est-ce qui est le plus difficile dans le travail au quotidien des enseignants ?</b> (3 réponses possibles)			
	<b>Choix 1<sup>er</sup> degré</b>	<b>Choix 2<sup>nd</sup> degré</b>	<b>Ni l'un ni l'autre</b>
Le manque d'intérêt des élèves	17,6 %	58,1 %	59,8 %
La gestion de la discipline en classe	45,2 %	47,9 %	53,7 %
Les relations entre enseignants	2,1 %	3 %	4,1 %
Les relations avec les parents	58,1 %	37,7 %	27,8 %
Le manque de soutien de l'institution	51,3 %	53,4 %	45,2 %
La charge de travail	41,2 %	17,8 %	26,7 %
L'isolement de l'enseignant	8,9 %	7,6 %	10,7 %
La difficulté de faire progresser et réussir tous les élèves	44,5 %	45,3 %	39,9 %
L'imprévisibilité des situations en classe	31,1 %	29,2 %	32 %

**Source :** Cnesco 2024

**Base :** 1 024 réponses

**Annexes Tableau VI. Aspects de la profession qui la rendent peu ou pas attractive selon le choix/non-choix de l'enseignement**

<b>Quels aspects de l'enseignement rendent cette profession peu ou pas attractive à vos yeux ? (3 réponses possibles)</b>			
	<b>Choix 1<sup>er</sup> degré</b>	<b>Choix 2<sup>nd</sup> degré</b>	<b>Ni l'un ni l'autre</b>
Le niveau de salaire insuffisant	67,8 %	66,1 %	65,8 %
Le niveau de diplôme exigé trop élevé (Master)	20,7 %	18,6 %	9,1 %
Les chances aléatoires de réussite au concours	36,5 %	22,9 %	23,4 %
Le manque de reconnaissance du métier d'enseignant	61,9 %	61,9 %	58,7 %
Le manque de choix concernant les premières affectations	38,8 %	43,6 %	34,4 %
Le manque de perspectives de carrière	6,4 %	12,3 %	27,8 %
Les conditions de travail au quotidien	30,6 %	38,6 %	56,2 %
L'image véhiculée par les médias et l'opinion publique sur les enseignants	30,6 %	28 %	18,5 %
L'image véhiculée par les médias et l'opinion publique sur les fonctionnaires	6,8 %	8,1 %	6,1 %

**Source :** Cnesco 2024

**Base :** 1 024 réponses



le **cnam**  
cnesco

**CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES  
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS**

41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS

01 44 10 78 19 / 06 98 51 82 75 - [cnesco@lecnam.net](mailto:cnesco@lecnam.net)

[www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr)

Cette conférence de comparaisons internationales a été organisée par le Cnesco dans le cadre d'une convention de partenariat entre le ministère chargé de l'éducation nationale et le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam).

**RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :**



[cnesco.fr](http://cnesco.fr)



[Cnesco-Cnam](#)



[Cnesco-Cnam](#)



[Cnesco](#)



[@cnesco.bsky.social](#)