

Inspection générale
de l'Éducation nationale

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines

Rapport à

monsieur le ministre de l'Éducation nationale

madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

**Les difficultés de recrutement d'enseignants
dans certaines disciplines**

Juillet 2013

Marc FORT
Mohamed BAZIZ
Jean EHR SAM
Michel LEROY
Antoine MIOCHE

Christine SZYMANKIEWICZ
Patrick ALLAL
Anne BARATIN
Jean-Michel QUENET

*Inspecteurs généraux
de l'éducation nationale*

*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Les constats	6
1.1. Une raréfaction du nombre des candidats aux concours jusqu'à 2012	6
1.1.1. Une diminution constante des candidatures à partir de 2004, connaissant une brusque accentuation en 2011	6
1.1.2. Un nombre d'inscrits aux concours qui croît à partir de la session 2012	9
1.2. Un tarissement du vivier des étudiants dans les universités pour certaines disciplines	10
1.3. Depuis 2009, une absence de stabilité des modalités de recrutement et de formation qui a eu des effets sur l'attractivité des concours	11
2. Les raisons de la désaffection des étudiants pour la carrière enseignante.....	12
2.1. L'image dégradée du métier	12
2.2. L'appréhension de la mobilité géographique à l'issue du concours	16
2.3. Les effets du recrutement au niveau master	19
2.3.1. La réforme de la mastérisation semble avoir contribué à accentuer la crise du recrutement	19
2.3.2. Une offre de formation à bac + 5 de plus en plus foisonnante, des préparations aux concours en concurrence avec d'autres formations de plus en plus nombreuses	21
2.3.3. La mastérisation : des objectifs à concilier	21
2.3.4. La désaffection des étudiants pour les masters MEEF préparant aux concours du second degré	22
2.4. Une logique de concours qui ne permet pas d'attirer des candidats aux compétences moins académiques	24
2.4.1. Les concours devraient s'inscrire dès l'abord dans une forte logique professionnelle autant que de contrôle de la maîtrise disciplinaire.....	24
2.4.2. Des concours fondés essentiellement sur le contrôle de compétences académiques détourneraient aujourd'hui nombre d'étudiants de s'y présenter	26
2.4.3. Des concours académiques sont un obstacle au recrutement d'autres profils que celui d'étudiants	26
2.5. Les débuts dans le métier	27
2.6. L'insuffisance de la formation initiale (en IUFM) et de la formation continue.....	28
2.7. La rémunération	29
2.7.1. Le premier constat est connu : les données internationales placent la France en une situation relativement défavorable dans la perspective d'encourager les jeunes à exercer le métier d'enseignant.....	29
2.7.2. Deuxième constat : il n'est pas à ce jour démontré que les difficultés de recrutement s'expliquent par une faiblesse des rémunérations.....	30

2.7.3. Troisième constat : les politiques de revalorisation ne sont pas différenciées en fonction des besoins disciplinaires	32
--	----

3. La comparaison internationale 34

3.1. La formation : une durée et un niveau variables selon le niveau d'enseignement, une tendance à l'allongement, la prédominance du modèle dit « simultané »..... 34

3.1.1. Une durée des études variable en fonction du niveau d'enseignement.....	34
--	----

3.1.2. La prédominance du modèle dit « simultané »	35
--	----

3.1.3. L'université joue un rôle prédominant dans la formation des futurs enseignants	37
---	----

3.2. Un recrutement souvent local, des statuts diversifiés 37

3.2.1. Un recrutement local	37
-----------------------------------	----

3.2.2. Des statuts diversifiés et parfois acquis progressivement.....	38
---	----

3.3. La perte d'attractivité du métier est quasi générale et conduit parfois à des abandons précoces 40

3.3.1. À l'exception de la Finlande, la profession d'enseignant souffre depuis plusieurs années d'une perte d'attractivité, dont les causes sont autant internes qu'externes.....	40
---	----

3.3.2. Les difficultés rencontrées conduisent de plus en plus souvent à l'abandon précoce du métier.....	41
--	----

3.4. La pénurie d'enseignants : constats, mesures de remédiation chez nos voisins européens..... 42

3.4.1. La pénurie d'enseignants touche, à plus ou moins grande échelle, l'ensemble des pays étudiés.....	42
--	----

3.4.2. Mesures de lutte contre la pénurie d'enseignants.....	44
--	----

4. Les propositions d'évolution 49

4.1. Des mesures, parfois simples, susceptibles de faire mieux connaître et rendre attractif le métier d'enseignant 49

4.1.1. Les vocations existent toujours, comment les fortifier ?	49
---	----

4.1.2. Développer les formes de prérecrutements.....	50
--	----

4.1.3. Mettre en place des mesures d'incitation financières ciblées	54
---	----

4.1.4. Développer de nouvelles formes de communication sur le métier	55
--	----

4.1.5. Développer l'accueil et l'accompagnement des nouveaux enseignants.....	58
---	----

4.1.6. Lever les craintes liées à la mobilité : pour les concours du second degré, évoluer vers un concours national à déclinaison régionale ?	59
--	----

4.2. Aller chercher les viviers là où ils sont 59

4.2.1. Ouvrir les viviers, faire bouger quelques frontières	59
---	----

4.2.2. Réfléchir au périmètre des disciplines, développer, dans certaines disciplines, des formes de bivalence	60
--	----

4.2.3. Attribuer une admissibilité au CAPES, sous certaines conditions, aux étudiants des CPGE lauréats de concours	64
---	----

4.2.4. Attribuer une admissibilité au CAPES, sous certaines conditions, aux titulaires d'un doctorat	65
--	----

4.2.5. Consolider le recours aux personnels non titulaires.....	66
---	----

4.2.6. <i>Poursuivre avec détermination toutes les pistes permettant d'ouvrir les viviers de recrutement à d'autres que les seuls étudiants</i>	73
4.3. Donner une vision à long terme sur les conditions de recrutement et d'exercice du métier	74
4.3.1. <i>Donner un gage aux étudiants sur le nombre de postes ouverts à cinq ans</i>	74
4.3.2. <i>Donner les moyens aux enseignants de conforter à tout moment leurs pratiques</i>	74
4.3.3. <i>Donner l'assurance d'une mobilité professionnelle ou d'une reconversion possibles en cours de carrière</i>	75
4.3.4. <i>Installer enfin une stabilité dans les réformes</i>	79
4.3.5. <i>Engager une réflexion de fond, réellement concertée, sur les conditions du travail enseignant</i>	80
Synthèse des préconisations	81
Annexes	87

Introduction

Les ministres ont inscrit au programme de travail des deux inspections générales¹ pour l'année 2012-2013 une mission d'évaluation portant sur « *les difficultés de recrutement dans certaines disciplines* ».

Depuis plusieurs années, en effet, les postes proposés aux concours de recrutement (CAPES, CAPLP, CAPET)² ne sont pas tous pourvus dans plusieurs disciplines, soit faute de candidats, soit compte tenu du niveau insuffisant d'un certain nombre de candidats dans un vivier de candidatures n'excédant parfois guère le nombre de postes ouverts. Si ce phénomène n'est pas nouveau, l'année 2011 en a marqué une profonde aggravation³, confirmée en 2012. La France, il convient de le souligner, n'est pas seule à connaître cette situation, qu'elle partage avec de nombreux autres pays. L'année 2013 a vu croître à nouveau le nombre des candidats dans le cadre de deux sessions de concours organisées à quelques mois d'intervalle. La situation n'en demeure pas moins préoccupante. Il semble ainsi toujours utile de procéder à un état des lieux précis des raisons possibles de la baisse d'intérêt pour le métier d'enseignant et d'identifier quelques pistes d'amélioration possibles de la situation.

Car la qualité de l'enseignement repose d'abord sur la qualité du recrutement des personnels enseignants et, en tout premier lieu, sur la constitution d'un vivier de candidats quantitativement suffisant. Elle repose ensuite sur la qualité de la formation initiale et continue dispensée à ces futurs enseignants et enseignants, permettant d'assurer que les élèves soient pris en charge par des professeurs, rigoureusement sélectionnés puis formés.

Un champ d'observation délimité

La mission d'inspection s'est, en conséquence, employée à analyser les causes de ces difficultés à recruter.

Soucieuse d'apporter une valeur ajoutée à ses analyses sur une question ayant déjà fait l'objet de nombreux rapports et notes, elle s'est attachée :

- d'une part, à fonder ses constats et ses recommandations sur une observation effectuée sur place et sur pièces dans un nombre significatif d'académies et d'universités⁴ ;
- d'autre part, à cerner précisément le périmètre de la mission et à ne pas s'engager dans ce qui ne relevait pas directement de sa légitimité : elle ne s'est ainsi pas engagée dans une réflexion et une recension portant sur les multiples analyses sociologiques qui ont pu être formulées sur la question, même si elle a veillé à

¹ Bulletin officiel n° 32 du 6 septembre 2012.

² Une liste des sigles utilisés figure en annexe 1.

³ En 2011, cinq disciplines ont été concernées : l'allemand, l'anglais, l'éducation musicale, les lettres classiques et les lettres modernes ainsi que les mathématiques.

⁴ Les investigations ont été effectuées dans les académies suivantes : Aix-Marseille, Clermont-Ferrand, Créteil, Grenoble, Lille, Orléans-Tours et Strasbourg.

recueillir au fil de ses entretiens l'appréhension et l'image que peuvent avoir les étudiants du métier d'enseignant.

L'essentiel de ses analyses et recommandations porte donc sur les causes et les pistes d'évolution relevant de l'action propre des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur.

Concernant le périmètre de ses investigations, la mission a observé :

- la situation du recrutement dans toutes les disciplines, en se centrant sur les situations les plus problématiques (mathématiques, lettres classiques et modernes, anglais, allemand). Les disciplines technologiques et professionnelles n'ont pas été oubliées ; elles ont fait également l'objet de ses investigations, compte tenu du fait que le nombre de candidats aux concours de PLP a été, lui aussi, divisé par deux depuis ce qu'il est convenu d'appeler « la mastérisation », néologisme qui sera employé dans le présent rapport par souci de commodité ;
- les viviers de candidats aux concours de recrutement.

Elle a aussi, cependant, examiné attentivement les viviers de contractuels et les questionnements relatifs à leur recrutement, intimement liés aux recrutements dans les disciplines déficitaires. Elle s'est interrogée, en particulier, dans l'hypothèse où le nombre de lauréats ne suffirait plus à répondre aux besoins des académies, sur les possibilités éventuelles d'organiser un recours aux personnels contractuels – recrutement, formation, statut, durée d'emploi – qui leur ouvre plus directement qu'aujourd'hui la voie d'une carrière dans l'éducation nationale.

Il convient de préciser que la mission a exclu de ses investigations les recrutements par le biais de l'agrégation et les recrutements des professeurs des écoles. Elle a centré ses analyses sur les déficits de recrutement aux concours des différents CAPES ouverts dans les disciplines déficitaires. Les CAPES, en effet, sont les concours les plus concernés par une baisse importante de candidats depuis plusieurs années.

Enfin, elle s'est attachée à établir également une recension et un état des lieux des solutions ayant déjà pu être expérimentées à diverses périodes par le ministère de l'éducation nationale et s'est livrée à une première observation de l'impact des emplois d'avenir professeur installés dans le cadre des mesures d'urgence mises en œuvre à partir de la rentrée 2012.

Une observation sur place et sur pièces dans un nombre significatif d'académies et d'universités, des entretiens avec l'ensemble des interlocuteurs concernés

La mission a retenu un échantillon d'académies et d'universités qui lui a semblé suffisamment représentatif pour étayer ses observations. Elle s'est entretenue avec les recteurs, présidents d'université, vice-présidents d'université, directeurs d'UFR, directeurs des IUFM, inspecteurs pédagogiques régionaux, responsables de divisions des personnels enseignants dans les rectorats. Elle a rencontré, en outre, de nombreux étudiants.

Ces investigations de terrain ont été complétées par des entretiens menés dans les directions et directions générales du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESIP, DGESCO, DGRH, DEPP).

La mission a rencontré également l'ensemble des interlocuteurs qu'elle jugeait concernés par la question ou ayant produit des analyses sur la question : CPU (conférence des présidents d'universités), CDIUFM, secrétariat général de l'enseignement catholique, chercheurs, OCDE, etc.

Elle s'est attachée également à entendre les présidents des jurys de concours des CAPES ouverts dans les disciplines.

Certaines des analyses formulées lors des entretiens menés dans les universités et les services académiques par la mission d'inspection générale ont été reprises dans une série d'encadrés émaillant les différents chapitres de ce rapport. Elles sont volontairement anonymées.

Des éléments de comparaison internationale

La mission, en outre, en s'appuyant sur l'expertise des personnels documentalistes du Centre international d'études pédagogiques (CIEP), qu'elle remercie particulièrement de leur aide, s'est efforcée de se doter d'éléments de comparaison internationale permettant de mettre en perspective les pratiques et les choix français avec ceux effectués par d'autres pays européens.

Un entretien à l'OCDE et l'analyse attentive d'études internationales (OCDE, Eurydice...) lui ont permis de compléter cette étude.

Les différentes causes possibles de la désaffection pour le métier d'enseignant

Les premières investigations ont porté sur les causes possibles de la désaffection pour le métier d'enseignant. Celles-ci sont développées dans le chapitre II. Il semble néanmoins opportun d'en faire ici, dès l'abord, une rapide recension.

L'on aurait tort de vouloir identifier une ou quelques causes simples qui trouveraient mécaniquement leur solution

- L'analyse des causes des difficultés de recrutement des enseignants dans certaines disciplines montre qu'elles sont **multiples et variables selon les disciplines** et l'on aurait tort d'exposer une cause simple qui trouverait mécaniquement sa solution.

À la faveur des différentes auditions et études auxquelles elle a procédé, il est, en effet, apparu très rapidement à la mission qu'il n'existait pas une raison unique de désaffection des étudiants pour les concours d'enseignants, ni même quelques causes majeures qui suffiraient à en rendre compte, mais bien une pluralité de facteurs, d'importance inégale, sur l'ensemble desquels il convient d'agir pour avoir une action efficace.

Des différences de causes et d'effets sensibles selon les disciplines

- Les **différences** de causes et d'effets sont, en outre, sensibles **selon les disciplines**. Ainsi, les difficultés en mathématiques (la concurrence des autres métiers lorsque l'on a fait des études scientifiques et partant la différence de rémunération à qualification égale, la

montée en puissance des formations extérieures à l'université et particulièrement celle des classes préparatoires intégrées...) ne ressemblent en rien à celles que l'on peut avancer pour les lettres (diminution depuis 30 ans des effectifs de la filière L au baccalauréat, recul de la place des humanités dans les cursus d'excellence, abandon de disciplines jugées trop exigeantes sur le plan des apprentissages comme le latin et le grec...); causes qui diffèrent encore de celles s'appliquant aux études d'anglais ou d'allemand où les formations universitaires suivies par de nombreux étudiants n'alimentent que médiocrement les besoins pour l'enseignement, tant la multiplicité des débouchés offerts à l'issue du master fait obstacle à un recrutement à hauteur des besoins.

Un effet en retour de la mastérisation

- Compte tenu de la chute drastique du nombre des candidats depuis 2011, la mission a tout d'abord cherché à mesurer l'impact de l'exigence d'un **master** au lieu d'une licence pour s'inscrire aux concours de recrutement des personnels enseignants. Passé l'effet mécanique de la contrainte de deux années supplémentaires d'études, il est apparu que le nombre de candidats demeurait inférieur à l'étiage observé lorsque seule la licence était exigée. L'explication la plus fréquemment et spontanément rapportée lors des entretiens lie le phénomène, sans qu'une étude spécifique puisse le confirmer, à des raisons économiques et souvent sociales, nombre d'étudiants n'envisageant pas, pour des raisons de coût, de prolonger leurs études de deux années supplémentaires, pour un résultat par ailleurs incertain.

Une autre raison est avancée : la mastérisation, liée à la réforme du LMD, a favorisé la concurrence entre les formations. Dans certaines disciplines (par exemple l'anglais, les mathématiques), l'exigence d'un master place désormais le métier d'enseignant en concurrence avec d'autres métiers dont les conditions d'exercice peuvent sembler plus attractives. Les universités ont légitimement ouvert aux étudiants une nouvelle visibilité sur ces débouchés. L'impact en aurait été aussi délétère sur le débouché naturel que constituaient jusque-là, dans ces disciplines, les concours d'enseignement.

La désaffection en amont des étudiants dans certaines disciplines

- La mission s'est ensuite attachée à observer la **réalité de la désaffection** des étudiants dans certaines disciplines **à l'université même**.

Elle a pu vérifier que, dans de nombreuses disciplines, une des causes de la baisse du nombre de candidats inscrits aux concours relevait mécaniquement de la diminution même du nombre d'étudiants susceptibles de s'inscrire aux concours. Elle a observé que, pour les concours du second degré, le nombre d'étudiants inscrits dans les masters MEEF (métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation) demeurait très en deçà du nombre de postes ouverts aux concours. Plus inquiétant encore, pour certaines disciplines scientifiques telles que les mathématiques, la mission a relevé que, même en ajoutant aux étudiants inscrits en master MEEF ceux inscrits dans un master recherche, le nombre de candidats potentiels demeurait très insuffisant.

La mission a donc été conduite à s'interroger sur les effets en retour de l'existence de filières sélectives, essentiellement les classes préparatoires – classiques et intégrées – et licences à

accès limité. Elle s'est posé la question de l'impact des écoles à préparation intégrée sur les filières qui menaient autrefois largement aux concours de l'enseignement : concernant les mathématiques, par exemple, le nombre de bacheliers S est à peu près constant, mais ils s'orientent de plus en plus vers la première année du cycle des études de santé ou vers les écoles d'ingénieur à classes préparatoires intégrées. Leur choix peut être parfaitement légitime et utile pour la France – selon la CDEFI, la France formerait aujourd'hui 30 000 ingénieurs par an alors que les besoins seraient de 40 000 – mais l'ensemble de leurs orientations se fait plus qu'hier au détriment de la licence, filière où se recrutent les enseignants.

La faible information assurée auprès des étudiants sur les métiers de l'enseignement

- La mission a tenté de cerner également la **réalité de l'information** (constante, pérenne, au-delà des campagnes de communication ponctuelles) adressée aux étudiants concernant les métiers de l'enseignement. Elle y a trouvé une cause possible, sans doute non essentielle mais effective, du faible nombre d'étudiants se destinant aux carrières de l'enseignement.

L'image dévalorisée du métier d'enseignant

- La mission, sans en faire l'objet central de son étude, a néanmoins cherché à vérifier sur le terrain la réalité d'un quatrième facteur de désaffection souvent avancé : **l'image très dévalorisée du métier d'enseignant**, que ce soit au plan social ou financier. À cet effet, elle a interrogé les étudiants des masters MEEF comme des masters disciplinaires. Aux termes de ses entretiens, il lui est apparu que les incertitudes liées à la première affectation, les réticences à la mobilité géographique, la crainte d'enseigner en collège ou en lycée professionnel, ou encore l'absence de possibilité effective de réorientation professionnelle en cours de carrière apparaissaient plus déterminantes que les questions de rémunération, rarement évoquées spontanément lors des auditions.

Les modes de recrutement ne laissent-ils pas sur le bord du chemin des recrues potentielles ?

- La mission a, enfin, cherché à savoir si les **modes mêmes de recrutement** des enseignants ne laissent pas de côté certains étudiants (étudiants de différentes filières sélectives ne préparant pas directement aux concours), des salariés susceptibles de faire le choix d'une reconversion professionnelle ou encore les enseignants contractuels, en dehors du cas où des concours réservés leur sont ouverts, qui hésiteraient à se présenter aux concours externes pour différentes raisons.

La faible lisibilité de la politique de l'État en la matière au fil des années

- Il est apparu à la mission que la diminution du nombre de candidats pouvait aussi résulter directement de l'absence de **lisibilité de la politique de l'État** en matière de recrutement des enseignants. Pour un étudiant, s'inscrire dans des études dont le débouché principal, voire exclusif, est constitué par les métiers de l'enseignement suppose une chance sérieuse de réussite aux concours. Or celle-ci sera appréciée par le candidat à l'aune du nombre de postes offerts. Une trop grande variabilité dans le temps dissuaderait de fait les étudiants de s'engager dans des études d'une durée de cinq années minimum avec le risque, une fois titulaires d'un master, de se retrouver confrontés à un nombre réduit de postes ouverts au

concours. De la même façon, des réformes successives, engendrant doute et incompréhension, comme celles ayant affecté la formation initiale (suppression de l'année en alternance) auraient le même impact négatif.

Des propositions de solutions, volontairement modestes mais pragmatiques, permettant d'améliorer progressivement la situation

À chaque fois, la mission a donc tenté de poser un diagnostic le plus étayé possible, et a proposé les solutions qui lui paraissaient les plus à même d'apporter une réponse aux problèmes soulevés.

Ces solutions, face à la multiplicité et à la complexité des causes, lui semblent devoir être plutôt envisagées comme un ensemble de leviers, une série de solutions modestes qui permettront d'agir à la marge afin d'améliorer progressivement la situation. Elle n'a pas pour autant éludé la question de la hiérarchie des causes de cette désaffection envers le métier d'enseignant ni ne s'est interdit de signaler les solutions qui avaient sa faveur.

1. Les constats

1.1. Une raréfaction du nombre des candidats aux concours jusqu'à 2012

1.1.1. Une diminution constante des candidatures à partir de 2004, connaissant une brusque accentuation en 2011

« *La qualité du système éducatif tient tout d'abord à la qualité de ses enseignants...* » (exposé des motifs du projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République). Or, la qualité de l'enseignement repose, en tout premier lieu, sur la constitution d'un vivier quantitativement suffisant de candidats aux concours de recrutement.

Les disciplines déficitaires

Il se trouve pourtant que, depuis plusieurs années, les postes proposés aux concours de recrutement dans certaines disciplines ne parviennent pas à être tous pourvus. L'allemand, l'anglais, l'éducation musicale, les lettres classiques, les lettres modernes, les mathématiques sont particulièrement concernés par ces difficultés. Les difficultés de recrutement apparaissent aussi dans certaines disciplines technologiques et professionnelles.

- Disciplines déficitaires et taux de sélectivité aux concours

Deux indicateurs sont à prendre en compte : le nombre de postes non pourvus, bien entendu, et ce que la DGRH du ministère de l'éducation nationale appelle le taux de sélectivité, rapport du nombre de présents au nombre de postes. Elle estime que ce taux devrait être de 4, un taux inférieur à 4 ne garantissant pas la qualité du recrutement.

Pour les cinq disciplines de l'enseignement général citées plus haut, ces taux de sélectivité sont en baisse régulière pour atteindre par exemple 1,54 candidat présent pour 1 poste au CAPES de mathématiques en 2012, 1,16 au CAPES d'allemand en 2013 et même des taux

strictement inférieurs à un (c'est-à-dire moins de présents que de postes au concours) au CAPES de lettres classiques en 2011 et 2012.

Ces cinq disciplines n'ont pas pourvu tous les postes offerts aux concours des sessions 2011 et 2012. Ainsi au concours 2012 : 31 % de postes vacants en mathématiques, 16,6 % en anglais, 20 % en allemand, 7 % en lettres modernes, 50 % en lettres classiques et 30 % en éducation musicale et chant choral. Les données précises pour chacune de ces cinq disciplines sont fournies en annexe 3.

Dans les disciplines technologiques, le CAPET sciences de l'ingénieur, ouvert à la session 2012 en remplacement du CAPET technologie, a beaucoup de mal à recueillir un nombre suffisant de candidatures. Il comprend quatre options : informatique et numérique, énergie, architecture et construction, ingénierie mécanique. Seule l'option informatique et numérique était ouverte à la session 2012. Les quatre options ont été ouvertes à la session 2013-1 avec des taux de présents rapporté au nombre de postes suivants :

– architecture et construction	0,56
– énergie	1,08
– informatique et numérique	1,33
– ingénierie mécanique	2,14

Pour l'admissibilité, dans trois options, il y a moins d'admissibles que de postes au concours. Pour la quatrième option le taux présents / postes est d'environ 1.

Cela peut s'expliquer par l'évolution des concours dans ce domaine. Les CAPET industriels ont fermé en 2004, cependant que les agrégations correspondantes ont connu une réduction des postes offerts ou ont été également fermées. Ces évolutions ont des conséquences sur les viviers d'étudiants (fermetures de certaines formations universitaires). Plusieurs années seront vraisemblablement nécessaires pour espérer revenir à des viviers d'étudiants suffisants.

Les disciplines professionnelles connaissent, quant à elles, d'autres types de difficultés :

- certaines filières n'offrent pas de cursus universitaire au niveau master ;
- d'autres filières ne recrutant pas, les concours ont été fermés ;
- des enseignants interviennent en BTS pour pallier la pénurie de professeurs liée à la fermeture des CAPET industriels depuis 2004, asséchant par là même les viviers d'enseignants des lycées professionnels et obligeant à recruter des contractuels dont la qualité peut se révéler incertaine.

Une baisse de plus de 60 % en 9 ans des candidats présents aux épreuves écrites

La baisse du nombre de présents aux concours du second degré public est un phénomène continu depuis plusieurs années : entre 2004 et 2011, le nombre de présents aux épreuves écrites des concours est passé de 92 609 en 2004 à 30 897 en 2012, soit une baisse de plus de 60 % en 9 ans.

Le phénomène s'est brusquement accentué à la session 2011 au moment de la mise en place de la réforme dite de la maîtrise, le concours 2011 étant le premier à se dérouler selon ces nouvelles modalités.

Diverses explications en sont données : allongement de la durée de formation, réduction importante de la formation professionnelle, etc., liées aux réformes récentes. D'autres raisons peuvent également être avancées, qui sont développées au paragraphe 2.3.

L'enseignement catholique ne connaît pas, pour le moment, la même pénurie de recrutement à l'issue des concours. Depuis longtemps, il a été observé que les concours n'offraient pas un taux de rendement de 100 % (entre 58 et 75 % selon les CAFEP). Aussi le paramétrage avec le ministère du nombre de postes ouverts prend-il en compte cette situation en « surcotant » les concours : pour obtenir par exemple 100 professeurs de mathématiques, 120 postes seront ouverts au CAFEP. Mais le nombre de présents par poste, qui était au CAFEP de 5 en 2008 dans les concours du second degré, n'est plus que de 3 depuis 2010-2011. La maîtrise a marqué une rupture très nette. Le recrutement de suppléants connaît un début de pénurie, notamment en mathématiques, anglais et allemand ; les académies les plus touchées sont Créteil et Orléans-Tours, où désormais toutes les absences ne peuvent être remplacées. Cette situation apparaît préoccupante : si, dans le premier degré, la totalité des postes est pourvue en recrutement externe, le recrutement se fait à 60 % dans le second degré par la voie des concours internes ouverts aux suppléants.

Concours enseignants du second degré public entre 2004 et 2012

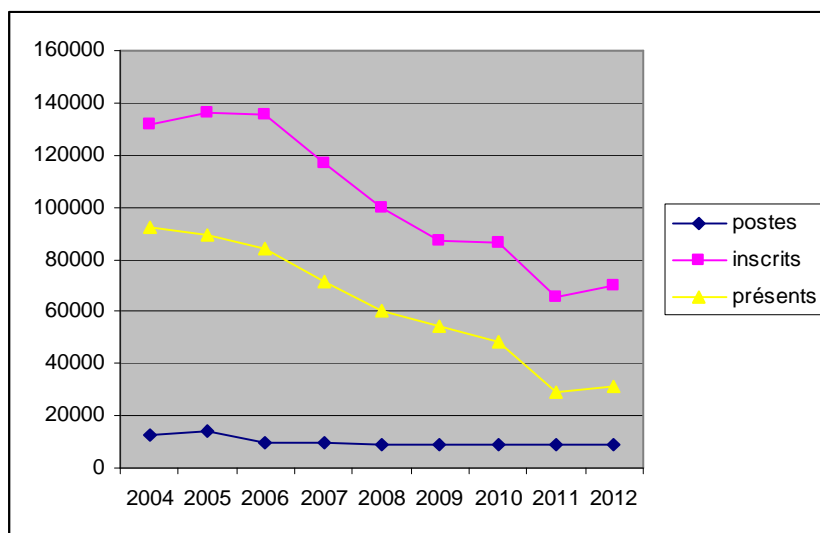
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
postes	12 342	13 920	9 942	9 952	8 570	8 600	8 600	8 600	8 600
inscrits	131 622	136 557	135 233	117 130	99 454	87 069	86 150	65 314	69 600
présents	92 609	89 207	83 979	71 166	60 449	54 433	48 002	28 749	30 897
présents/ postes	7,50	6,41	8,45	7,15	7,05	6,33	5,58	3,34	3,59
présents/ inscrits	0,70	0,65	0,62	0,61	0,61	0,63	0,56	0,44	0,44

concours externes : agrégation, CAPES, CAPES3, CAPEPS, CAPET, CAPLP, CPE, COP

Source : DGRH

Ce tableau, outre les chiffres bruts permettant d'observer la diminution brutale du nombre de candidats, met aussi en évidence que le rapport entre le nombre d'inscrits et le nombre de présents est en diminution régulière : il passe de 70 % en 2004 à 44 % en 2011. Aucune étude ne permet, pour le moment, d'avancer des explications sur cette évolution du comportement des candidats. On verra également plus loin que le nombre de candidats reçus prenant effectivement leur poste est lui aussi en diminution, sans que les services de la DGRH aient

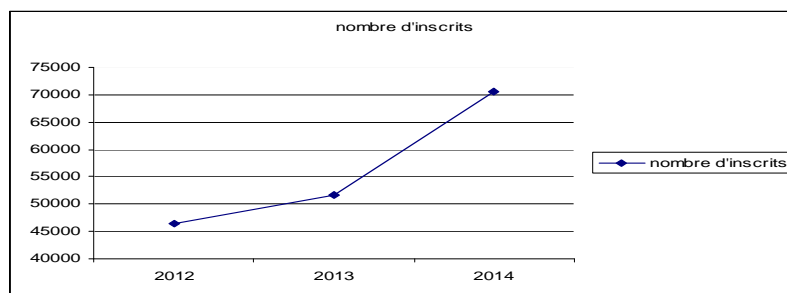
pu apporter de précisions sur ce phénomène (départ vers l'enseignement supérieur de professeurs certifiés ou agrégés, choix de devenir PRCE, qui y représentent aujourd'hui entre 10 et 15 % du corps enseignant, démission ou refus de poste).



1.1.2. Un nombre d'inscrits aux concours qui croît à partir de la session 2012

	2012	2013	2014
inscrits	46508	51600	70500

concours externes : CAPES, CAPES3, CAPEPS, CAPET, CAPLP, CPE du second degré public



Source : DGRH

Selon les chiffres communiqués par la direction générale des ressources humaines, les chiffres croissent en 2012 et 2013. On peut avancer au moins deux explications à ces augmentations successives :

- le nombre d'inscrits en 2012 est plus élevé que le nombre d'inscrits en 2011 : on peut faire l'hypothèse que cette augmentation est due au fait que les modalités de recrutement n'ont pas changé entre ces deux années, et donc que les étudiants ont une information « stabilisée » sur les modalités de recrutement ;
- la nette remontée entre 2013 et 2014 s'explique à la fois par les annonces sur la relance des recrutements, par la modification du recrutement qui se situe au niveau du M1 (alors que pour les sessions 2011, 2012, 2013 il était au niveau du M2) et

par la réintroduction d'une année de stage dans la formation initiale. La session 2014 a la particularité d'accueillir les étudiants titulaires d'un M1 ainsi que d'un M2. Cette disposition est appelée à se poursuivre les années suivantes⁵.

1.2. Un tarissement du vivier des étudiants dans les universités pour certaines disciplines

Les viviers de candidats aux concours sont eux-mêmes alimentés chaque année par les étudiants inscrits dans les universités et, en particulier, par les étudiants inscrits dans les masters « enseignement » même si un certain nombre d'étudiants des masters recherche se présentent aussi aux concours.

La diversité de l'organisation des masters et de leurs appellations dans les universités rend pratiquement impossible de se doter de statistiques au niveau national sur les effectifs en master dans une discipline donnée, sur leurs évolutions, ainsi que sur les effectifs en M1 et M2 « enseignement ». Il est donc impossible, dans une discipline donnée, d'apprécier nationalement le nombre d'étudiants choisissant des masters « enseignement » relativement à d'autres masters dans la discipline.

La mission a pu disposer, sur cette question, d'études (par disciplines ou portant sur certains points particuliers) menées par le SIES du ministère de l'enseignement supérieur et par la DEPP du ministère de l'éducation nationale. Elle a, par ailleurs, demandé aux universités des sept académies ayant constitué l'échantillon de ses visites de lui communiquer de la façon la plus précise possible les chiffres dont elles disposaient.

En référence aux chiffres disponibles, plusieurs constats peuvent être posés :

- ***Le pourcentage de bacheliers s'inscrivant en première année de licence est en diminution*** : un premier constat est celui d'une baisse du pourcentage de bacheliers généraux s'inscrivant en première année de licence, vivier naturel des futurs candidats aux concours de recrutement. Ce pourcentage est, en effet, passé de 50 % en 1996 à 35 % en 2008⁶. Cette baisse d'inscriptions en licence est, en bonne partie, la conséquence d'inscriptions réalisées au profit d'écoles recrutant après le baccalauréat dans des domaines très variés (écoles d'ingénieurs et de commerce post-bac en particulier).
- ***Le pourcentage d'étudiants en L1 exprimant le souhait de devenir enseignant est en diminution***⁷ : Si l'on se réfère à la note d'information SIES n° 12.07 de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur l'ensemble des étudiants en L1 en 2011, seuls 21 % souhaitaient devenir enseignants alors qu'en 2006, ils étaient 45 % et 50 % en 2001. Ceux qui affichent leur souhait de devenir enseignants citent pour raisons principales « *l'envie de transmettre des*

⁵ On rappellera que 140 000 recrutements sont prévus au quinquennat dont 60 000 créations de postes (1^{er}/2nd degré publics, 54 000 à l'éducation nationale, 5 000 à l'enseignement supérieur et 1 000 à l'agriculture).

⁶ « *Que deviennent les bacheliers après leur bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2008* », note d'information enseignement supérieur et recherche 10-06 juillet 2010.

⁷ « *Les nouveaux bacheliers inscrits en licence à la rentrée 2011* », note d'information enseignement supérieur et recherche 12.07, juillet 2012.

connaissances à des enfants » et « *l'intérêt pour la discipline enseignée* ». Ceux qui ne veulent en aucun cas devenir enseignants évoquent principalement leur projet professionnel – différent – et assez peu de raisons négatives parmi les quelques motifs liés au métier d'enseignant lui-même, tels que l'incertitude sur le lieu où ils seront affectés et la peur de se retrouver devant une classe.

- ***Les effectifs en master « enseignement » semblent insuffisants pour assurer le renouvellement des viviers*** : les effectifs dans les masters « enseignement » sont faibles. Pour ne prendre qu'un exemple, dans l'académie d'Aix-Marseille, en mathématiques, 12 étudiants sont inscrits en M1 enseignement (sur un effectif total de 93 étudiants en M1 mathématiques), 26 étudiants sont inscrits en M2 enseignement, comprenant les enseignements de CAPES, d'agrégation et de didactique (sur un effectif total de 104 étudiants en master 2 mathématiques). Dans le même temps, l'académie sollicitait 52 stagiaires dans cette discipline pour s'en voir attribuer 46 et devait faire appel à 125 contractuels en mathématiques en février 2013 (à temps plein ou à temps partiel).

Il est donc légitime de se demander si les effectifs d'étudiants en masters seront suffisants pour assurer le renouvellement des viviers de candidats.

Cela signifie aussi que les lauréats des concours de recrutement qui intégreront les ESPÉ ne proviendront pas tous d'un M1 enseignement, qu'un nombre important sera déjà titulaire d'un master, et, donc, que la formation en écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPÉ) devra prendre en compte la diversité de ces parcours.

1.3. Depuis 2009, une absence de stabilité des modalités de recrutement et de formation qui a eu des effets sur l'attractivité des concours

De nouvelles modalités de concours ont été mises en place à la session 2011, après une année transitoire pour la session 2010. Cette réforme de 2011 a entraîné une baisse prévisible des candidatures, la possibilité de s'inscrire aux concours ayant alors été retardée d'une ou deux années selon les cas, compte tenu du changement de niveau d'études demandé. Si le temps d'adaptation était inévitable, le fait que, à la session 2013, on ne retrouve pas l'étiage de la licence est inquiétant.

La succession des modifications des procédures de recrutement et de la formation (annexe 4) ainsi que leur effet dissuasif vis-à-vis des concours ont souvent été évoqués auprès de la mission : « *Les étudiants ne savent pas à quelle sauce ils vont être mangés* », « *il s'est agi là d'une période d'incertitude absolument mortifère compte tenu des modalités de recrutement et de formation* ».

2. Les raisons de la désaffection des étudiants pour la carrière enseignante

Témoignages entendus lors des visites de la mission dans les universités

Université A : présidente, chargé de mission au développement de l'offre de formation, professeur d'université (sciences du langage) : la désaffection des étudiants pour le métier enseignant serait liée à l'évolution générale de la société (déclin du service public, privatisation de l'engagement professionnel et besoin de maîtrise de son parcours de carrière ; perte sociale du sens : l'action humanitaire, par exemple, fera aujourd'hui plus sens que l'enseignement) ; s'y ajoute la crainte d'enseigner dans le secondaire.

Université C : rencontre avec les étudiants. Les raisons qui éloigneraient les étudiants du métier de professeur seraient les suivantes, selon les étudiants et leurs professeurs :

- l'engagement pour toute une vie professionnelle quand on choisit le métier de professeur ;
- la stigmatisation ambiante de l'éducation nationale ;
- la violence dans le cadre scolaire ;
- les conditions de travail dégradées ;
- l'image négative du métier offerte par les médias ; aucune reconnaissance du travail des enseignants par la société ;
- le salaire modeste : « *on a entendu à la radio qu'en France les enseignants étaient moins payés que dans les autres pays de l'OCDE* » ; paradoxalement, lorsque la mission interroge les mêmes étudiants sur leur connaissance réelle du salaire d'un enseignant, ils avouent n'en rien savoir ;
- le travail peu reconnu, l'importance des préjugés portant sur ce métier ; et pourtant le travail demandé est important ;
- le problème des années d'étude en plus ;
- les nominations en dehors de l'académie d'origine jugées peu attrayantes ;
- l'effet repoussoir des affectations en début de carrière.

2.1. L'image dégradée du métier

Parmi les causes des difficultés de recrutement que connaissent plus particulièrement certaines disciplines, il est difficile de ne pas évoquer le manque d'attractivité du métier lui-même. Ce manque d'attractivité serait lié en partie à l'image qui en est perçue. L'ensemble des interlocuteurs de la mission, universitaires, inspecteurs, responsables administratifs, étudiants eux-mêmes, ont en effet souligné une perception négative du métier : gestion de classe difficile, violence, statut social dégradé, reconnaissance insuffisante, perte d'autorité, rareté des possibilités d'évolution ou de reconversion, rémunération ne correspondant pas à une formation bac + 5 ; sentiment d'un manque de formation pratique, de

décalage entre le niveau exigé de maîtrise de la discipline et son application dans un cadre scolaire.

L'ensemble des interlocuteurs met en cause l'image diffusée par les médias, jugée constamment négative, concernant plus précisément le collège, et plus particulièrement encore les actes de violence dont certains établissements sont quelquefois le théâtre. C'est moins l'enseignement que l'on voudrait fuir, que l'enseignement secondaire général (le lycée professionnel étant largement ignoré des étudiants et de leurs enseignants), et plus spécifiquement encore le collège, investi d'une image globalement très négative, notamment dans les académies de première affectation comme Créteil.

Cette perception mérite d'être interrogée, et au besoin corrigée par une vision plus nuancée et moins « médiatique » des réalités du métier. La difficulté est qu'à cette image, au moins en partie fantasmée, n'est opposé aucun discours argumenté, positif, qui ouvrirait de réelles perspectives sur le métier d'enseignant. Des campagnes de communication ont certes été lancées à la demande des ministres par la délégation à la communication, en septembre 2011 puis en décembre 2012. Visant à augmenter le nombre d'inscrits aux concours, elles se sont adressées aux étudiants, alors que ceux-ci ne forment plus l'unique vivier de candidats potentiels aux concours. La campagne de 2011 a mis en scène des jeunes gens dans une situation d'étudiant travaillant en solitaire, plus que d'enseignant intégré dans une communauté éducative ; la campagne de 2012 « Ambition enseigner », représentant des étudiants, a mis l'accent sur les postes ouverts aux concours, les modalités d'inscription et les avantages liés aux emplois d'avenir : l'image donnée est encore celle d'étudiants. Une seule campagne, en 2006, lancée par le collectif « vive l'école de la République »⁸, avec le soutien du ministère de l'éducation nationale, a été organisée en privilégiant l'image du métier : « On doit tous quelque chose à un professeur ».

Car que veut dire enseigner aujourd'hui et surtout demain ? Quel sens le métier peut-il avoir dans un contexte de crise économique, de chômage et de développement d'outils numériques d'information interconnectés au niveau mondial ? Quelles ouvertures offre-t-il dans une vie professionnelle qui excédera quarante années ? Comment l'école est-elle et sera-t-elle en mesure de préparer les élèves à ces transformations, de s'y préparer et d'y préparer les enseignants ? Avec quels moyens, quels outils, quels objectifs ? La crise de la vocation enseignante pourrait bien être une expression de la crise de l'école, de sa difficulté à anticiper l'avenir, non seulement pour les enseignants, mais surtout pour les élèves et la société dans son ensemble. À une image floue, négative, ou nostalgique, il faudrait opposer une vision claire qui donne sens au choix de ce que l'on n'ose plus appeler une vocation.

On ne peut qu'être frappé par la faiblesse de l'information et de la communication sur les métiers de l'enseignement, au vu de l'importance qualitative et quantitative des besoins, comparée à l'effort que fait, par exemple, le ministère de la défense pour présenter les métiers de son ressort. L'information donnée sur les métiers dans les lycées ne prend guère en compte les métiers de l'enseignement et, à l'université, la diversité des formations proposées ne fait plus de la préparation des concours la voie principale, sinon unique, des débouchés. L'information, disponible sur les sites des universités, est rédigée par des responsables d'UFR

⁸ Les informations peuvent être retrouvées sur vivelecoledelarepublique.fr.

qui peinent à se mettre à la place des parents ou des futurs étudiants, étant entendu par ailleurs que cette information ne peut être considérée comme étant de la seule responsabilité des universités. À ce manque de clarté s'ajoute une image brouillée des voies conduisant au métier d'enseignant, différente selon les universités et les académies.

On pourrait relativiser cette perception floue ou négative en estimant que la « crise de la profession enseignante » est un leitmotiv du discours sur l'école depuis au moins la commission Ribot de 1899. Elle était déjà évoquée par la commission d'études sur la condition enseignante présidée par Louis Joxe (1972), par le rapport Obin, « *Enseigner, un métier pour demain* » (mars 2002) ou plus récemment par le « *Livre vert sur le métier d'enseignant* », commission Pochard, janvier 2008.

On peut aussi considérer que cette perception dégradée du métier n'est pas propre à la France, comme le soulignait en 2004 le rapport Eurydice⁹ sur *L'attractivité de la profession enseignante au XX^{ème} siècle* : « *L'idée selon laquelle le métier d'enseignant serait peu apprécié par la société en général est devenue un "lieu commun" exprimé dans bon nombre d'ouvrages. Les enseignants eux-mêmes en seraient convaincus. Les médias donnent de plus en plus souvent la parole à des enseignants désenchantés qui expriment, entre autres, leur souhait d'abandonner leur métier si l'occasion se présentait. Ils contribuent ainsi à forger cette image d'une communauté professionnelle en crise, souffrant d'un malaise dont les causes sont parfois difficiles à expliquer. Ce phénomène se développe dans un contexte politique où l'importance des missions de l'éducation est fortement réaffirmée et où les attentes formulées à l'égard des enseignants n'ont jamais été aussi fortes.* »

On pourrait se rassurer en notant avec Eurydice qu'« *un décalage important existe entre la représentation qu'ont les enseignants de l'estime que leur portent les citoyens et celle que ces derniers affirment avoir. Il s'avère que les enseignants sont souvent mieux considérés que ce qu'ils croient* ». De récents sondages d'opinion semblent confirmer cet écart entre l'image que les Français ont des enseignants, et celle que les enseignants ont d'eux-mêmes et de leur métier.

Selon le sondage réalisé sur l'état d'esprit des enseignants à la rentrée 2012, 68 % des enseignants se disent satisfaits d'exercer leur métier, surtout parmi les plus jeunes. Ceux qui ne sont pas satisfaits invoquent comme motifs le manque de reconnaissance à 42 %, une rémunération insuffisante à 32 %, le comportement et l'indiscipline des élèves à 25 %. Mais 86 % d'entre eux se disent motivés par leur travail, 9 sur 10 ont le sentiment d'être utiles à la société, 8 sur 10 – 9 sur 10 parmi les plus jeunes – sont fiers d'être enseignants. Ils ont pourtant le sentiment d'être moins bien considérés par la société qu'il y a quelques années : 75% par les élèves, 78 % par les pouvoirs publics, 84 % par les parents, 88 % par les Français en général.¹⁰

L'enquête réalisée auprès des Français à la demande du ministère de l'éducation nationale en novembre 2012 rend une autre tonalité. Plus de huit Français sur dix ont une image positive du métier d'enseignant : 78 % considèrent que c'est un métier d'avenir, et 76 % seraient fiers

⁹ *La profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux*, volume 4, Eurydice, 2004, p. 1.

¹⁰ Sondage Opinionway / UGICT CGT. Échantillon représentatif de 605 enseignants français. Critère de représentativité : sexe, niveau d'enseignement, matières enseignées, académies et statuts ZEP / non-ZEP.

que leur enfant devienne enseignant. 87 % de Français sont ainsi d'accord pour dire que les enseignants « *aiment leur métier* », 86 %, qu'ils « *exercent un métier exigeant* », 82 %, qu'ils « *s'investissent dans leur travail* », 79 % qu'ils « *font un travail valorisant sur le plan personnel* », 77 % qu'ils « *méritent une plus grande reconnaissance sociale* », et 74 %, qu'ils « *s'engagent personnellement pour la réussite de leurs élèves* »¹¹.

Si cet hommage rendu par l'opinion au corps enseignant exprime aussi la conscience des exigences et difficultés du métier, il est néanmoins rassurant sur le prestige qui s'attache encore à ce métier et sur la fonction de promotion sociale qu'il peut encore exercer.

Le malaise des enseignants est une réalité constamment vérifiée, qui ne peut être sans effet sur l'image du métier et son attractivité. Il n'est pas seulement consubstantiel à un métier où les résultats sont toujours en deçà des attentes. Il est devenu un genre littéraire à part entière, qui fournit à chaque rentrée son lot de témoignages. La « *souffrance ordinaire des enseignants* » est analysée par les chercheurs¹². Elle est soulignée par un récent rapport du Sénat : « *L'épuisement professionnel et les problèmes de santé graves d'une partie des enseignants sont des symptômes d'une crise du travail enseignant. C'est ce dont les auditions de sociologues et de psychologues du travail ont convaincu votre rapporteure. La souffrance individuelle au travail doit être interprétée plus profondément comme une manifestation d'une déstabilisation structurelle et collective du métier* »¹³.

Certaines évolutions ne manquent pas d'inquiéter. S'agissant plus particulièrement du second degré, un sondage de mai 2011¹⁴ souligne une dégradation du taux de satisfaction de 85 % en 1998 à 68 % en 2011. En outre, les sondages expriment une insatisfaction sur le métier lui-même et non seulement sur les conditions matérielles de son exercice. Manque de soutien par la hiérarchie, absence de formation, sentiment de perte d'autonomie, complexité des relations avec les parents, les enseignants ne s'estimant pas toujours soutenus par les chefs d'établissement dans les conflits avec des familles exigeantes : les inspecteurs rencontrés par la mission ont fait état de ces perceptions. Ceci est confirmé par les travaux de Françoise Lantheaume sur l'entrée dans le métier¹⁵.

Des changements récents ont pu cristalliser des évolutions de plus long terme :

- **La mastérisation**, comme cela a déjà été souligné plus haut, fait apparaître le métier comme moins rémunérateur par rapport à d'autres professions de même niveau ; élevant le niveau de formation, elle accroît légitimement l'exigence d'autonomie et de responsabilité de jeunes étudiants ; elle implique une réflexion

¹¹ Sondage exclusif CSA / ministère de l'éducation nationale réalisé par téléphone les 21 et 22 novembre 2012. Échantillon national représentatif de 1 007 personnes âgées de 18 ans et plus, constitué d'après la méthode des quotas (sexe, âge, profession du chef de ménage), après stratification par région et catégorie d'agglomération.

¹² Françoise Lantheaume et Christophe Hérou, « *La Souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant* », PUF, 2008.

¹³ Brigitte Gonthier-Maurin, sénateur, « *Rapport d'information sur le métier d'enseignant* », n° 601, enregistré le 19 juin 2012, p. 7.

¹⁴ Sondage exclusif SNES / CSA réalisé par téléphone du 4 au 7 avril 2011 auprès d'un échantillon représentatif de 500 enseignants du second degré.

¹⁵ Françoise Lantheaume, directrice du Laboratoire « Éducation, Cultures, Politiques » - Lyon 2, IFE-ENSL, UJM Saint-Étienne.

sur les modes de management d'une population de niveau cadre, jouissant ou, au moins, se sentant investie d'une autorité intellectuelle.

- **La réforme des retraites** allonge la durée de vie professionnelle, ce qui conduit à envisager des évolutions ou des changements de carrière ; il est manifeste que le malaise des enseignants croît avec l'âge, comme le soulignait déjà l'enquête réalisée par la commission Pochard¹⁶. Cela suppose une gestion des fins de carrière, et surtout des perspectives offertes dès le début de la carrière, ainsi qu'une formation continue permettant de préparer les évolutions professionnelles et de maintenir son niveau de professionnalité.
- **Le souhait émergent d'une plus grande diversité professionnelle ou fonctionnelle** : le rapport Obin¹⁷ soulignait que l'attachement à la sécurité de l'emploi et au statut de fonctionnaire était mis en avant par les étudiants et les jeunes enseignants en 2002. Les motivations de ceux qui s'engagent aujourd'hui semblent plus diversifiées. Comme l'observe une étude du cabinet Deloitte effectuée à la demande de la DGAFP, une analyse par tranche d'âge des motivations au choix d'une carrière publique montre que les fonctionnaires en milieu de carrière (40-50 ans) sont les plus attachés à la sécurité de l'emploi, tandis que les plus jeunes (< 40 ans) placent au même niveau la sécurité de l'emploi (39 %), les valeurs du service public (39 %) et les missions du service public (37 %)¹⁸. Ce sont des atouts pour les métiers de l'enseignement, à condition qu'ils soient portés par le discours et le fonctionnement de l'école.

Certes, les vocations continuent d'exister : des étudiants, notamment ceux qui ont pu faire l'expérience de stages, le disent, des professeurs le soulignent. Certes, l'opinion garde confiance en ses enseignants. Mais il est préoccupant d'entendre un nombre significatif des interlocuteurs de la mission, parmi ceux qui enseignent aux étudiants, confier : « *je ne conseillerai pas à mes enfants de faire ce métier* ».

2.2. L'appréhension de la mobilité géographique à l'issue du concours

Témoignages entendus lors des visites de la mission dans les universités

IUFM X : Dans les parcours préprofessionnels en licence, les étudiants mettent la localisation (affectation dans l'académie) en tête de leurs critères pour s'orienter vers le professorat des écoles ; d'autres font le choix de l'enseignement privé pour cette même raison.

¹⁶ « Il existe un lien fort entre l'ancienneté et le sentiment de difficulté ou l'expression d'un malaise. Ainsi le sentiment de malaise est ressenti par la moitié des enseignants de moins de 32 ans, il croît nettement, ensuite, avec l'âge, 67 % des 32-40 ans affirmant le ressentir, et 72 % des 41-48 ans, 63 % de ceux qui exercent depuis 21 à 30 ans trouvent le métier de plus en plus difficile contre 19 % de ceux qui ont moins de 5 ans d'ancienneté ». Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant, p. 98. Enquête OpinionWay menée en ligne du 13 au 25 novembre 2007.

¹⁷ « Enseigner, un métier pour demain », Jean-Pierre Obin. Rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris, La Documentation française, 2003, p. 24.

¹⁸ « Citoyens et fonctionnaires : regards croisés sur la fonction publique et le fonctionnaire de demain », cabinet Deloitte / IFOP, 2012.

Université D : parmi les préoccupations fortes pour les étudiants susceptibles de les détourner du concours, la question de la première nomination semble jouer un rôle extrêmement dissuasif.

Université B : parmi les raisons invoquées par les étudiants pour ne pas préparer les concours du second degré (ou qui y renoncent), le fait de ne pas choisir son lieu de vie est évoqué prioritairement. Ce refus de la mobilité est une évolution sociologique frappante et s'exprime avec force ; il explique la préférence pour le CRPE qui garantit une affectation dans l'académie ; ce n'est pas tant la perspective d'être affecté dans un établissement difficile qui est redoutée que celle de perdre ses repères et ses liens affectifs ; avec l'entrée plus tardive dans le métier, les projets personnels sont aussi plus avancés (mariage, enfants...).

Les mêmes arguments ont été entendus dans toutes les universités visitées par la mission.

La mobilité imposée par le mouvement national d'affectation est souvent très clairement jugée dissuasive, les étudiants l'ont partout souligné lors des entretiens avec la mission d'inspection générale. Elle est même présentée quelquefois comme un élément dirimant pour se présenter aux concours. La mission a le sentiment que le rejet de la mobilité n'était pas exprimé de façon aussi explicite et vigoureuse il y a encore quelques années.

L'âge plus élevé des candidats, parfois en couple, inscrits dans un réseau de relations, engagés dans des projets personnels, enracinés dans une région, rend la mobilité plus difficile. Cet argument est parfois avancé pour expliquer le choix préférentiel des concours du premier degré, de l'enseignement privé (CAFEP), voire le maintien prolongé dans un statut d'enseignant contractuel qui entraîne une moindre mobilité, au prix, il est vrai, d'une forte mobilité interne. Le même argument motiverait aussi les refus, encore marginaux mais en forte progression dans certaines académies, de rejoindre le poste de première affectation ou les démissions quelques jours après le début d'année scolaire qui deviendraient moins rares.

Si la mobilité géographique est forte en début de carrière, elle l'est beaucoup moins après les quelques mutations qui permettent à l'enseignant de rejoindre, plus ou moins facilement, l'académie de son choix et souvent de ses études. Les enseignants du premier degré sont recrutés dans le département où ils ont réussi leur concours ; mais la rotation commence à être importante dans certaines académies comme Créteil et Versailles, et il faut parfois attendre longtemps des possibilités de mutation hors du département de première nomination.

Cette crainte de la mobilité géographique, inégalement exprimée, peut aussi être analysée parfois non pas comme un refus de l'éloignement mais comme une volonté d'éviter une première affectation « *dans un collège difficile de l'académie de Créteil* » ainsi que l'ont spontanément exprimé plusieurs étudiants rencontrés lors des entretiens. De fait, près de 46 % des néotitulaires du second degré sont affectés dans les académies de Créteil et de Versailles.

Cette crainte reflète l'image surmédiatisée de la violence en collège. Mais elle renvoie aussi à la vision d'un métier qui serait exercé en solitaire, sous la pression d'une hiérarchie qui ne soutiendrait pas son personnel. Elle reflète la conception d'un métier principalement axé sur la seule maîtrise d'une discipline, magnifiée par la préparation du concours, et qui serait dégradée par son impossible transmission à des élèves rétifs : « *je ne suis pas venu là pour*

ça », selon un témoignage recueilli auprès d'un jeune enseignant ; ou encore : « *je laisse cela à d'autres, qui ont grandi aux côtés de ces élèves et parviennent à les comprendre* », a expliqué un étudiant.

Or, ces expériences peuvent être valorisées, non seulement en termes d'avancement, mais d'expérience professionnelle comme le soulignait le rapport Pochard :

« Une partie des jeunes enseignants affichent cependant de plus en plus leur conviction que, sous certaines conditions, les établissements dits "difficiles" peuvent constituer des laboratoires permettant d'apprendre à maîtriser toutes les dimensions de leur métier. Ils sont, d'autre part, de plus en plus nombreux à penser que l'on peut se construire une "carrière horizontale" en variant les profils d'établissements pour acquérir de nouvelles compétences »¹⁹.

À condition cependant qu'une solide formation professionnelle ait permis à l'enseignant de connaître la diversité des situations d'enseignement et des publics, de réfléchir aux enjeux de la didactique, d'expérimenter la gestion de classe et le travail en équipe. À condition que le concours évalue aussi des compétences permettant d'enseigner à des publics variés. À condition que l'établissement d'arrivée et l'académie d'entrée aient une véritable politique d'accueil et d'accompagnement des néo-titulaires et des nouveaux arrivants, sur le plan pédagogique et matériel. À condition aussi qu'une solide formation disciplinaire ait été dispensée, qui donne au professeur la maîtrise de ce qu'il enseigne : un professeur tient d'abord sa classe par l'intérêt pédagogique de ce qu'il fait.

Pour citer un exemple, c'est ce que l'académie de Créteil a commencé de mettre en place. La DRH travaille à la fois sur l'image de l'académie et sur l'amélioration des conditions d'accueil, notamment le logement. Dans cette logique, deux initiatives ont été prises pour tenter de fidéliser les jeunes enseignants :

- une convention pour ouvrir seize logements en Seine-Saint-Denis a été passée entre l'État, la préfecture, le ministère et un organisme HLM, dans une zone attractive ;
- une incitation financière existe depuis 2010 : pour remédier à la forte rotation dans certains établissements du nord de la Seine-Saint-Denis, une action a été lancée en faveur du logement : une prime d'attractivité de trois fois 2 000 € est versée sur trois ans, prise sur le budget de l'action sociale, sous condition de résidence dans la commune ; elle concerne une vingtaine de néo-titulaires.

La mobilité géographique sera en tout état de cause indispensable tant que le déséquilibre persistera entre les académies les plus demandées et celles qui ont le plus de besoins. C'est là la garantie d'une éducation nationale veillant au maintien d'une certaine équité entre les territoires de même qu'entre les personnels. Cette mobilité peut toutefois être mieux préparée, accompagnée et valorisée dans la carrière des personnels.

¹⁹ « *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant* », p. 43.

2.3. Les effets du recrutement au niveau master

2.3.1. *La réforme de la mastérisation semble avoir contribué à accentuer la crise du recrutement*

(Témoignages entendus lors des visites de la mission dans les universités.)

Université E, analyses et constats tels qu'ils ont été formulés :

- La mastérisation aurait incontestablement eu pour conséquence de réduire le nombre de candidats (allongement des études pénalisant les plus fragiles financièrement qui ont choisi d'intégrer le monde professionnel dès la fin de la licence). On estime à l'université W que 20 % des étudiants auraient été concernés. En mathématiques, en 2009-2010, 76 étudiants étaient inscrits à la préparation au CAPES, depuis la mastérisation, le chiffre est tombé à 24 et stagne à cette hauteur. Même chose en physique-chimie.
- Le LMD a conduit à une meilleure visibilité des différents masters et permis aux étudiants d'imaginer d'autres débouchés que ceux de l'enseignement : « *il y a vingt ans et même encore simplement avant le LMD, explique le directeur de l'UFR de mathématiques, la quasi-totalité des étudiants n'imaginait pas d'autres débouchés que ceux de l'enseignement* ». Un indicateur : avant le LMD, il y avait encore cinq groupes de TD ; avant la mastérisation, un parcours CAPES avait été mis en place en licence. Les effectifs globaux ont culminé à 550 étudiants en 1993-1994. Près du tiers des étudiants de L3 se déclaraient alors intéressés par le parcours enseignement. Après le LMD, les effectifs ont progressivement chuté et, au bout de quatre ans, seuls deux groupes ont subsisté. L'université constate ainsi une érosion des étudiants dans les « masters enseignement » malgré des résultats constants au CAPES (environ 43 % de réussite).

Plus généralement, la mastérisation aurait entraîné :

- une opacité et un sentiment d'instabilité des règles ;
- une charge financière supplémentaire pour les étudiants et une difficulté à exercer des activités salariées complémentaires, dans une université où le taux de boursiers est important (en master, de 35 à 40 % de boursiers) ;
- de fortes contraintes et un fort niveau de stress pour les étudiants, qui doivent à la fois :
 - préparer le master,
 - préparer le concours,
 - préparer leurs cours devant les élèves lors des stages en responsabilité, même si les stages sont appréciés des étudiants et si leur organisation est facilitée par les services du rectorat : « *Quel intérêt y a-t-il à accumuler une telle quantité de travail sur les deux années de master ?* », demande une enseignante ;

- préparer les certifications : le C2I2E et surtout le CLES2, dont nos interlocuteurs soulignent la difficulté (niveau B2 exigé, pas de compensation entre les compétences), l'inadaptation aux besoins réels de l'enseignement, les incertitudes liées au changement des règles. Il s'agirait là d'un élément particulièrement perturbant pour les étudiants, rien ne semble justifier le niveau à atteindre, les dérogations au CLES ne cessent en outre d'évoluer engendrant alternativement espoirs et désenchantements.

Université B, les constats et l'analyse des difficultés sont les suivants :

La désaffection pour les formations qui préparent en particulier au CAPES n'est pas nouvelle, en raison de la représentation du métier d'enseignant (particulièrement négative et dévalorisante en collègue) : depuis quinze-vingt ans déjà, l'on constate une orientation des étudiants en lettres vers le concours de professeur des écoles, même si à l'époque il y avait suffisamment de candidats pour les concours du second degré.

Cette désaffection s'est très nettement accentuée après le passage au LMD, qui a favorisé l'émergence de masters professionnels et la visibilité d'une plus grande variété de débouchés, au détriment des masters recherche.

La désaffection a été brutalement aggravée par la mastérisation, un système mis en place dans l'urgence, dans un contexte de diminution du nombre des postes ouverts. Non seulement la mastérisation a provoqué un « effondrement » du nombre des étudiants de M2 présentant les concours, mais l'on constate également des abandons dès le niveau M1 (renoncement à s'engager dans la voie des concours). L'idée du concours qui vient en fin de M1 est appréciée, mais la crainte demeure que l'effet constaté en M2 ne se retrouve désormais en M1.

Le phénomène touche également la licence, dont les effectifs connaissent une baisse très marquée cette année.

La réforme de la mastérisation est mise en cause dans tous ses aspects :

- deux ans d'études en plus à la charge des étudiants (en réalité une année, mais il est vrai qu'un nombre important d'étudiants ont une activité professionnelle à côté de leurs études) pour des conditions de travail et de rémunération à la sortie qui ne sont pas meilleures ;
- lourdeur de la charge de travail (études universitaires avec rédaction d'un mémoire de recherche, même s'il est allégé dans les parcours PLC, préparation des concours, stage et rapport de stage, formations suivies à l'IUFM, préparation des certificats CLES 2 et C2I2E).

Pourtant le principe de recruter des enseignants au niveau M2 n'est pas contesté.

Université A : Un étudiant de master maths-informatique (sécurité informatique) de l'université – très sélectif (moins de 20 étudiants) – peut s'insérer dans l'entreprise (ex. : EADS) à 3 000 € par mois. Dans la région, un étudiant qui a réussi à parvenir en master ne va pas s'orienter vers l'enseignement.

La réforme de la mastérisation et ses effets ont sans doute contribué à accentuer la crise du recrutement :

- en entraînant une diminution mécanique du vivier de recrutement ;
- en engendrant un coût, celui d'une année d'études supplémentaire ;
- en mettant en évidence la concurrence d'autres débouchés au niveau bac + 5.

La réforme en cours du recrutement et celle de la formation initiale, en positionnant le concours en M1, et le stage (rémunéré) lors de l'année de M2, devraient contribuer à résoudre cette difficulté en permettant aux étudiants de toucher une rémunération dès leur cinquième année. Par exemple, les candidats admissibles à la session exceptionnelle du concours (dite 2013-2) qui accepteraient un contrat devraient toucher une rémunération forfaitaire s'élevant à 854 € bruts mensuels pour un tiers de service²⁰.

2.3.2. Une offre de formation à bac + 5 de plus en plus foisonnante, des préparations aux concours en concurrence avec d'autres formations de plus en plus nombreuses

L'évolution de l'offre de formation des universités depuis la mise en place du LMD a eu mécaniquement des conséquences sur les viviers de candidats aux concours de recrutement. Deux rapports de l'IGAENR, l'un portant sur la mise en place du LMD²¹, l'autre sur le pilotage de la fonction formation dans les universités²² l'ont souligné. Les entretiens menés dans les sept académies visitées l'ont confirmé.

Le passage au LMD, dont les textes sont parus en 2002²³ mais dont la mise en place s'est effectuée sur plusieurs années, a favorisé l'émergence et la visibilité d'un plus grand nombre de formations et de débouchés, au détriment des masters « enseignement », voire des masters « recherche ».

2.3.3. La mastérisation : des objectifs à concilier

Les universitaires et les étudiants rencontrés par la mission ont souvent évoqué les difficultés rencontrées par les étudiants en M2 MEEF, contraints à poursuivre plusieurs objectifs : réussir le master, réussir leur stage, préparer l'admission du concours.

Université G : « *La mastérisation a apporté de la confusion en combinant trois objectifs parfois contradictoires (master, concours, professionnalisation), du coup les étudiants n'ont pas forcément intérêt à s'engager dans un master d'enseignement disciplinaire* ».

²⁰ Circulaire n° 2013-079 du 23 mai 2013 relative au cadre de recrutement et d'emploi des candidats admissibles à la session exceptionnelle 2014 des concours enseignants de l'enseignement public.

²¹ « *La mise en place du LMD* », rapport IGAENR n° 2005-031 - juin 2005.

²² « *Audit du pilotage et de l'organisation de la fonction formation dans les universités* », rapport IGAENR n° 2012-085 - juillet 2012.

²³ Décret 2002-482 du 2 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

2.3.4. *La désaffection des étudiants pour les masters MEEF préparant aux concours du second degré*

Le nombre d'étudiants inscrits dans des masters MEEF préparant aux concours du second degré dans les disciplines étudiées ne peut être déterminé avec précision dans la mesure où le ministère, comme cela a déjà été souligné, ne dispose que du nombre d'étudiants inscrits globalement en master MEEF par université, sans distinguer entre les préparations aux concours du premier degré et du second degré ni, a fortiori, au sein du second degré entre les disciplines. En outre, certaines universités, plutôt qu'un master MEEF, proposent des modules complémentaires de préparation aux concours au sein de masters recherche qu'il conviendrait également de prendre en compte. Toutefois, la mission a pu constater, dans l'échantillon des universités rencontrées, que le nombre d'étudiants inscrits dans les masters MEEF était désormais extrêmement faible.

Ainsi, à l'université K, par exemple, le M1 MEEF mathématiques a accueilli seulement 5 étudiants en 2010-2011 et en 2011-2012 et 8 en 2012-2013 alors que le M2 n'a accueilli respectivement que 10, 7 et 12 étudiants. Pour sa part, le M1 MEEF lettres modernes comptait 6 étudiants en 2010-2011, 5 en 2011-2012 et 14 en 2012-2013, ces chiffres diminuant en M2 à respectivement 4, 6 et 5 étudiants. Enfin, le M1 MEEF anglais n'a accueilli que 17 étudiants en 2010-2011, 10 en 2011-2012 et 20 en 2012-2013 pour respectivement 14, 12 et 8 étudiants en M2.

L'université B a fait le choix d'intégrer des préparations aux concours de professeurs des lycées et collèges (PLC) dans ses masters recherche. Il n'y avait, en lettres modernes, que 19 étudiants inscrits en M1 parcours PLC en 2011-2012 et en 2012-2013 pour respectivement 12 et 15 étudiants inscrits en M2. En langues vivantes (anglais et allemand), il y avait en 2011-2012 seulement 29 étudiants inscrits en M1 PLC anglais et 1 étudiant inscrit en allemand. En 2012-2013, ces chiffres se sont élevés respectivement à 24 étudiants en anglais et 1 en allemand. En M2, 12 étudiants étaient inscrits en anglais parcours PLC en 2011-2012 et 16 en 2012-2013. En allemand, il n'y avait aucun inscrit en 2011-2012 et 2 étudiants seulement en 2012-2013.

Si l'université C constate une stabilité, à un niveau relativement faible toutefois compris entre 30 et 40 étudiants, des effectifs inscrits en master MEEF de mathématiques, elle déplore une baisse constante des effectifs inscrits dans les autres masters préparant à l'enseignement. Ainsi, durant de longues années, la préparation au CAPES d'anglais a regroupé entre 80 à 120 étudiants. Or, depuis la mastérisation, les effectifs ont diminué de façon drastique amplifiant une situation qui avait commencé à se détériorer plus tôt. Cette année, seuls 20 étudiants suivent le master d'enseignement proposé dans cette discipline. La même désaffection pour les préparations aux concours du CAPES est observée en lettres modernes. Si l'amphithéâtre était plein avec 120 étudiants il y a 15 ans, leur nombre est tombé l'an dernier à 25. Cette année, la situation est encore plus délicate dans la mesure où il n'y a aucun étudiant inscrit en M1 et seulement 2 en M2.

Enfin, à l'université I, le M2 MEEF mathématiques a accueilli 17 étudiants à son ouverture en 2009-2010, 10 l'année suivante et 22 en 2011-2012, étant observé que 8 de ces 22 étudiants sont des professeurs certifiés en formation continue qui soit visent

l'agrégation interne, soit souhaitent se prémunir contre les effets d'une éventuelle réforme à venir en validant un master 2. En lettres, discipline dans laquelle existe un master MEEF depuis 2010-2011, il y avait 17 étudiants en M2 en 2011-2012. En anglais, 29 étudiants étaient inscrits au cours de la même année universitaire.

Ces quelques chiffres permettent de mesurer la désaffection profonde dont souffrent les masters MEEF ou équivalents²⁴. Interrogés par la mission sur les raisons de cette désaffection, les représentants des étudiants rencontrés par la mission ont donné partout à peu près les mêmes explications, quelles que soient les universités, évoquant :

- le statut de la filière L au lycée qui dissuade les bons élèves de s'y engager et, par suite, de poursuivre à l'université dans les filières littéraires ;
- l'exigence du master pour se présenter aux concours qui a poussé beaucoup d'étudiants à renoncer à s'inscrire en filière MEEF ; en mathématiques, les étudiants se sont redirigés vers les métiers d'ingénieur ou d'informaticien car la rémunération d'un enseignant est perçue comme insuffisante lorsqu'on la compare avec celle, à niveau de diplôme équivalent, d'un ingénieur ;
- l'exigence du CLES qui a dissuadé beaucoup d'étudiants de se présenter aux concours. Toutefois, un projet de décret, examiné en CTM le 16 avril 2013, prévoit que les candidats ayant subi avec succès les épreuves d'un des concours de recrutement au titre des sessions 2012 et 2013 (session normale et exceptionnelle) peuvent être titularisés sans ces certificats. Mais ils seront tenus de suivre dans les trois ans suivant leur titularisation les actions de formation mises en œuvre en vue de la préparation de ces qualifications et de se présenter aux certifications correspondantes ;
- la perception du métier d'enseignant qui s'est dégradée, que ce soit en termes de statut social, de reconnaissance ou encore de rémunération ;
- le souhait des étudiants qui est d'être affectés dans un lycée en ville alors que le mouvement national se traduit par une incertitude complète quant au lieu et à la nature de l'établissement d'affectation, et ce, alors que les candidats potentiels, souvent plus âgés, ont tissé des réseaux de proximité et vivent en couple ;
- la perte d'autorité, vis-à-vis notamment des parents d'élèves et la difficulté à gérer les élèves, en particulier au collège ou dans certaines zones difficiles ;
- la rareté des possibilités d'évolution du métier ou de reconversion ;
- le concours qui est perçu comme très difficile, notamment dans un contexte d'incertitude quant au nombre de postes ouverts et la difficulté corrélative pour se réorienter en cas d'échec au concours ;
- l'attrait pour des formations plus transversales, jugées plus propices à une insertion professionnelle ; ainsi en langues, les étudiants recherchent-ils plus des masters dont l'objectif est clairement la maîtrise d'une ou deux langues vivantes dans la

²⁴ Il faut toutefois souligner que les chiffres des étudiants inscrits dans les masters recherche ne sont en général guère plus élevés, voire quelques fois légèrement inférieurs à ceux des étudiants inscrits en master MEEF.

perspective d'une utilisation professionnelle plutôt que de transmission de compétences et de connaissances (linguistiques, littéraires et civilisationnelles).

Université E : Le président a le projet de lancer l'an prochain, par le biais du PRES, une étude sur l'origine et les parcours des étudiants choisissant de s'orienter vers un master d'enseignement, dans la perspective, entre autres, d'observer s'il s'agit encore d'une forme d'ascenseur social. On sait tout de même, à l'université, que si l'ensemble des masters regroupe 30 à 40 % de boursiers, le taux monte à 50 % si l'on ne prend en compte que les masters enseignement.

2.4. Une logique de concours qui ne permet pas d'attirer des candidats aux compétences moins académiques

Témoignage - Université H : La confusion des deux logiques – celle du concours et celle de la formation – n'a réussi ni à l'une ni à l'autre : l'organisation actuelle est conçue pour faire réussir à devenir enseignant (réussir un concours), non pour former des enseignants professionnels (apprendre un métier). La logique de professionnalisation est très différente de celle qui existe dans les écoles d'ingénieurs ou dans les IUT où l'on doit en permanence s'adapter au marché de l'emploi et au public que l'on doit former.

2.4.1. *Les concours devraient s'inscrire dès l'abord dans une forte logique professionnelle autant que de contrôle de la maîtrise disciplinaire*

Pour certains, une admissibilité principalement centrée sur les compétences académiques donnerait une fausse image du métier et serait susceptible d'engendrer ultérieurement un certain désenchantement chez les candidats.

Ainsi, le concours devrait, autant que faire se peut, s'inscrire dans une forte logique professionnelle, sans pourtant basculer dans l'excès inverse du tout professionnel (ce qui s'est passé dans certains pays, comme la Finlande au début des années 70 qui est revenue depuis à un recrutement fondé sur une répartition plus équilibrée des compétences).

Pour reprendre les termes de M. Éric Charbonnier, analyste à l'OCDE, lors d'une audition à l'Assemblée nationale en décembre 2012 :

« La formation des enseignants est, selon moi, un des aspects les plus importants de la refondation de l'école primaire – mais aussi, d'ailleurs, de celle du secondaire. Dans ce domaine, la France est dans une situation assez atypique par rapport aux autres pays de l'OCDE, non pas à cause du niveau de diplôme exigé de ses enseignants (master), mais en raison du contenu de la formation, trop académique. Il faudrait donner plus de place à la formation pédagogique qui, aujourd'hui, n'intervient qu'après les épreuves du concours. Les enseignants sont sélectionnés sur leur connaissance des matières et ce n'est qu'ensuite qu'ils abordent la pédagogie tandis que, dans la plupart des autres pays, celle-ci est enseignée dès le début de la formation et fait partie des critères de sélection pour accéder au métier. À cet égard, la Finlande, qui a réformé son système éducatif dans les années 1970, constitue un modèle de juste équilibre entre compétences académiques et pédagogiques. En Finlande, les enseignants sont recrutés, en partie sur les résultats qu'ils ont obtenus à l'équivalent du baccalauréat – le matriculation exam –, mais également sur la base d'entretiens individuels destinés

à détecter les candidats qui ont la vocation. Ils sont en outre mis en situation, afin de tester leurs capacités pédagogiques. On voit combien ce système de recrutement se différencie du concours français, où seules les compétences académiques sont évaluées pour décider de l'admissibilité. Ces connaissances sont certes importantes, mais il faut absolument que nos enseignants soient formés à la pédagogie. Leurs collègues finlandais sont, eux, formés à créer leurs propres supports de cours, à évaluer les difficultés des élèves et à y remédier, et à mesurer leur progression au cours de l'année scolaire. Ils travaillent en équipe et échangent de façon très régulière avec le chef d'établissement et avec les autres enseignants. »²⁵

Les étudiants entendus par la mission ont, en tout état de cause, fait part, pour une grande majorité d'entre eux, de leur appréhension, s'ils étaient reçus, à se retrouver devant des élèves sans avoir été vraiment préparés au face à face pédagogique. Parmi les solutions proposées, il conviendrait, pour certains, de généraliser les unités d'enseignement spécifiques durant la licence comme c'est le cas dans certaines universités²⁶. Pour d'autres, il faudrait qu'en master les étudiants puissent bénéficier de plus de pratique dans les classes, et non de simples périodes d'observation. Au demeurant, beaucoup ont souligné la difficulté à laquelle sont confrontés nombre d'étudiants (et d'IA-PR comme de chefs d'établissements) lorsqu'il s'agit de trouver des enseignants-tuteurs acceptant de les accueillir.

(Témoignages – Développer les stages en établissement.)

Université B : Pour les étudiants rencontrés, le choix du métier d'enseignant est surtout motivé par le désir de transmission. Ils expriment une forte demande de stages en établissement, dès le niveau licence, et le souhait d'une formation plus professionnalisante (à l'évidence, ils seraient rassurés si on leur donnait en amont des outils sur la gestion des élèves et de la classe ; pour eux, c'est actuellement un frein important pour l'orientation vers les métiers de l'enseignement).

Université H : L'enjeu du recrutement ne se situe pas au niveau master, mais en amont. Ce qui commence à se mettre en place dans les universités (accompagner les étudiants à leur arrivée en licence, définir progressivement son projet professionnel) va dans le bon sens. En reculant à la fin des études la confrontation réelle avec le métier choisi, on aboutit à une prise de conscience retardée, qui pourrait expliquer la déperdition de lauréats constatée à l'issue des concours.

Le directeur de l'IUFM préconise ainsi des stages dès la deuxième année de licence, pas simplement pour « observer », mais pour « découvrir la réalité de l'élève, la réalité des établissements scolaires » : des stages comme cela se pratique dans les parcours santé ou dans les parcours de formations d'ingénieur. Il faut se garder d'un système tubulaire, où la

²⁵ Audition d'Éric Charbonnier, analyste de l'OCDE, lors d'une table ronde organisée en vue de l'examen du projet de loi de programmation et d'orientation pour la refondation de l'école de la République par la commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale, 5 décembre 2012.

²⁶ Voir par exemple l'université d'Orléans où a été mis en place un parcours de découverte des métiers de l'enseignement proposé aux étudiants dès la L1 et jusqu'en L3 dans le cadre d'unités libres de 24 heures (module 1 « découverte de l'école et des institutions éducatives » en S1, 3 et 5 et module 2 « première approche de l'éducation à la santé » en S2, 4 et 6) qui comptent chacune pour 3 ECTS et qui sont obligatoirement choisies par les étudiants. Ces modules consistent en des stages de découverte, d'observation, puis de pratique accompagnée afin de permettre aux étudiants de mieux connaître l'institution et ses publics.

multiplication des licences et des masters empêche les réorientations, en promouvant un modèle le plus souple possible, où les étudiants auraient la possibilité de collectionner des UE qui ne figurent pas forcément dans le parcours choisi.

2.4.2. *Des concours fondés essentiellement sur le contrôle de compétences académiques détourneraient aujourd'hui nombre d'étudiants de s'y présenter*

D'une part, une partie des étudiants que la mission a rencontrés, alors même que tous préparent désormais un master, ont insisté sur la difficulté des concours du second degré en raison de leur haut niveau d'exigence disciplinaire. *A contrario*, plusieurs présidents de jury de concours entendus par la mission estiment que le niveau de difficulté des concours correspond plus aujourd'hui à un niveau L3 ou M1 que M2. Il existe donc un décalage entre la perception exprimée par les étudiants et le niveau réel des concours. En tout état de cause, il semble certain que des étudiants, effrayés par le niveau supposé des concours, s'en détournent.

D'autre part, la mission a ainsi pu constater que beaucoup d'étudiants – cette fois paradoxalement souvent les meilleurs – font aussi, pour cette raison, le choix de ne pas se présenter aux concours et s'orientent vers d'autres voies et d'autres filières, celles en particulier que les universités ont récemment développées : des filières souvent sélectives, se caractérisant par la pluridisciplinarité, menant à des masters présentant de réelles garanties d'insertion professionnelle (licences et masters bilangues, de mathématiques et d'informatique, etc.). Les étudiants inscrits dans ces filières soit renoncent d'emblée à se présenter aux concours du second degré²⁷ considérant qu'ils n'ont pas le niveau de spécialisation attendu, soit échouent s'ils s'y présentent faute de répondre aux exigences du concours auxquelles ces filières ne préparent pas alors même que nombre d'entre eux pourraient certainement devenir aussi de bons professionnels, ainsi que l'ont expliqué plusieurs présidents de jurys entendus par la mission, à condition d'être ultérieurement formés à la pédagogie.

2.4.3. *Des concours académiques sont un obstacle au recrutement d'autres profils que celui d'étudiants*

Il convient de la même manière de s'interroger sur la difficulté – et le paradoxe – auxquels sont confrontés des personnels contractuels de l'éducation nationale lorsqu'ils se présentent au concours. Recrutés pour certains d'entre eux à un niveau de diplôme inférieur à celui requis aux concours mais exerçant parfois pendant des années à la satisfaction générale, ils échouent pourtant aux CAPES externes, compte tenu de la prégnance des épreuves académiques.

Des salariés issus du monde de l'entreprise, dotés de compétences reconnues dans leur profession en langues, en mathématiques, en musique, en arts plastiques, qui souhaiteraient

²⁷ Paradoxalement ces étudiants se présenteront plus volontiers au concours de professeur des écoles car plus généraliste et bénéficiant d'une meilleure réputation avec une idéalisation certaine du métier : affectation géographique circonscrite à l'issue du concours, élèves plus faciles à gérer, meilleures relations avec leurs parents, etc.

engager une reconversion professionnelle et se présenter aux concours de l'enseignement, sont confrontés à la même difficulté.

Pour lever ces contradictions, plusieurs présidents de jurys suggèrent une adaptation des concours afin que ceux-ci soient ouverts de façon plus réaliste à ces différents profils de candidats, non étudiants, qu'il conviendrait ultérieurement d'accompagner particulièrement et de former.

Il conviendrait de vérifier, dans les différents CAPES, si les taux de réussite des candidats ne déclarant pas un statut étudiant sont effectivement sensiblement différents du taux de réussite des étudiants. Le cas échéant, et si la piste d'évolution suggérée ci-dessus était retenue, elle devrait être étudiée pour chaque concours en fonction de la typologie des admissibles et des admis (étudiants aux cursus traditionnels, étudiants ayant suivi des parcours de formation moins classiques, reconversions, chômeurs ayant les titres requis, etc.), en organisant des concours plus compatibles avec la diversité des parcours, par exemple en y incluant des options spécifiques²⁸.

L'adaptation au métier d'enseignant pourrait, quant à elle, être assurée à la faveur d'une année de professionnalisation au terme de laquelle les candidats seraient titularisés.

La réforme de la formation des enseignants et les nouvelles maquettes de concours qui viennent d'être élaborées et seront mises en œuvre à partir de la session 2014, semblent, en tout état de cause, commencer à répondre en partie à cet objectif de professionnalisation.

2.5. Les débuts dans le métier

Les débuts dans le métier sont des moments particulièrement importants. C'est à cette période, en effet, que se construit la professionnalité de l'enseignant. Sur les différents aspects qui caractérisent les premiers mois d'activité, des efforts doivent être faits, sans doute pour aider les enseignants mais aussi pour rassurer et attirer les étudiants. En effet, l'information circule beaucoup entre les étudiants et les jeunes enseignants et c'est souvent d'abord à travers l'expérience de leurs jeunes aînés que les étudiants se forment une image du métier.

Le début de carrière s'organise généralement autour de trois grands moments qui doivent être pris en considération :

- une formation professionnelle avant la prise de fonction, qui, jusqu'à l'an dernier, s'organisait principalement l'année suivant la réussite au concours durant laquelle l'étudiant devenait professeur stagiaire. Chaque académie organise quelques jours de formation avant la première prise de contact dans l'établissement, lieu de stage, par le stagiaire ;
- l'accueil dans l'établissement où le professeur est affecté. L'équipe de direction, l'équipe pédagogique, jouent un rôle essentiel à ce moment, primordial pour informer le professeur sur les usages dans l'établissement : accueil et

²⁸ Il est juridiquement possible d'introduire dans les concours des options qui permettent de valoriser certains profils. Une autre solution serait d'ouvrir des concours distincts réservés aux candidats ayant ce type de profil (voir par exemple les concours de l'ENA sur ces différents points).

accompagnement des élèves, prévention du décrochage, modalités des sanctions, organisation du travail en équipes, conditions du travail personnel, marges d'autonomie et d'initiative dont le professeur dispose, etc. ;

- l'arrivée et l'installation matérielle dans une ville, une région. C'est sans doute l'aspect du métier qui, par avance, déroute le plus les candidats et qui a été mis en avant lors des entretiens. La question du logement est primordiale : se loger dans la région parisienne avec un salaire de professeur débutant est, on le sait, très difficile ; mais c'est aussi le cas dans la zone frontalière avec la Suisse, par exemple, où les coûts du logement deviennent hors de portée des fonctionnaires. Des initiatives sont prises ici et là, comme cela a déjà été dit plus haut, dans l'académie de Créteil, par exemple, ou dans l'académie de Lille par l'enseignement catholique. Elles demanderaient à être développées et généralisées.

La mise à disposition de ressources

Les travaux de F. Lantheaume sur les débuts dans le métier montrent que les premières ressources auxquelles font appel les jeunes enseignants se situent dans leur environnement de travail. D'où la nécessité de mettre l'accent sur cet environnement et de sensibiliser et former les équipes éducatives au rôle essentiel qu'elles doivent jouer. Les réseaux d'anciens étudiants sont une deuxième ressource. Le recours aux sites institutionnels n'est pas le premier réflexe des jeunes enseignants.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école prévoit des ressources pédagogiques, en particulier numériques, ainsi que des dispositifs de formation tutorée et interactive. À quel moment en informe-t-on les enseignants ? Il ne suffit pas de créer des ressources, il faut aussi trouver le moyen de dire aux jeunes enseignants que ces ressources existent.

2.6. L'insuffisance de la formation initiale (en IUFM) et de la formation continue

La réforme de la mastérisation s'est aussi traduite (dans le cadre de la suppression en amont de l'année de formation professionnelle) par une réduction importante de la formation initiale, dissuadant probablement un certain nombre d'étudiants de se présenter aux concours, à un moment où le métier évolue profondément et où la diversité des situations professionnelles se développe.

Il n'est pas question ici de développer une question qui excède l'objet de ce rapport. On rappellera néanmoins que toutes les études internationales n'ont cessé de montrer la valorisation qu'apporte au métier enseignant une formation de qualité aussi bien initiale que continue : « À un moment où l'on parle malheureusement de crise des vocations, proposer une formation de qualité est aussi un moyen de rendre ce métier plus attractif et de susciter de nouvelles vocations »²⁹.

²⁹ Angel Gurría, secrétaire général de l'OCDE, colloque international de l'OCDE : « Perspectives internationales sur la professionnalisation de la formation des enseignants » le 18 mars 2013.

2.7. La rémunération

La question de la rémunération des enseignants est largement abordée, elle aussi, dans les études internationales.

La France y apparaît distancée par ses principaux voisins et, surtout, par les États qui enregistrent de meilleurs résultats aux évaluations internationales. Dès lors, la mission s'est demandée si ce facteur était déterminant pour expliquer les difficultés de recrutement et si le levier de la rémunération avait déjà été utilisé pour faire face à des besoins ciblés.

2.7.1. *Le premier constat est connu : les données internationales placent la France en une situation relativement défavorable dans la perspective d'encourager les jeunes à exercer le métier d'enseignant*

En France, lorsqu'il débute, un professeur certifié perçoit 1 650 € nets par mois³⁰, hors indemnités. Avec toutes les réserves que l'on peut formuler sur des comparaisons de salaires en valeur absolue³¹, les données disponibles les plus récentes (2010) montrent que le traitement des enseignants débutants du second degré est inférieur de 9 à 12 % aux moyennes de l'OCDE et de l'Union européenne ; l'écart est légèrement plus important au bout de quinze ans de carrière (entre 10 et 15 %) ; en fin de carrière, le traitement maximal est supérieur à la fois à la moyenne des pays de l'OCDE et à la moyenne européenne.

Écarts des salaires statutaires en 2010

	niveau collège				niveau lycée			
	début	10 ans	15 ans	max	début	10 ans	15 ans	max
France	27 184	33 422	35 583	51 301	27 420	33 658	35 819	51 560
Moy OCDE	29 801	36 683	39 401	47 721	30 899	38 190	41 182	49 721
% France	91,22	91,11	90,31	107,50	88,74	88,13	86,98	103,70
Moy UE	30 202	36 134	40 211	47 287	31 346	37 482	42 470	50 139
% France	90,01	92,50	88,49	108,49	87,48	89,80	84,34	102,84

Source : OCDE, « Regards sur l'éducation 2012 », tableau D3.1, salaire des enseignants (2010) exprimés en \$ (valeurs corrigées des parités de pouvoir d'achat)

De manière plus pertinente, on peut comparer les rémunérations entre pays en les rapportant au PIB par habitant, qui situe chacun d'entre eux en termes de richesse et de niveau de vie. Comme dans une majorité d'États membres de l'Union européenne³², le salaire minimal (salaire de base d'un enseignant débutant) en France est inférieur à ce revenu moyen par habitant : 85 %³³. À titre de comparaison, il s'élève en Allemagne à 141 %.

³⁰ Données 2013 communiquées par la DGRH B1-2 du ministère de l'éducation nationale.

³¹ Se posent à la fois des problèmes de méthode (indemnitaire partiellement pris en compte) et des limites d'interprétation (le régime fiscal et le système de prestations sociales varient énormément entre les pays de l'OCDE).

³² « Key Data on Teachers and School Leaders in Europe », Rapport Eurydice, avril 2013.

³³ Source DEPP du ministère de l'éducation nationale : 85,1 % au niveau collège, 85,8 % au niveau lycée.

Les comparaisons internationales apportent deux autres enseignements :

- en France, il faut compter dix ans de plus que dans les autres pays pour atteindre le niveau maximal du salaire statutaire, soit une durée qui peut être évaluée à 29-30 ans ;
- si les enseignants jouissent d'une meilleure sécurité de l'emploi et de vacances plus longues, ils ne gagnent en moyenne en France, au bout de 15 ans de métier, que 80 % de la rémunération d'un individu âgé de 25 à 64 ans, diplômé de l'enseignement supérieur et employé à temps complet. Là encore, notre pays se situe en deçà des moyennes de l'OCDE : 85 % au niveau collège, 90 % au niveau lycée³⁴.

2.7.2. Deuxième constat : il n'est pas à ce jour démontré que les difficultés de recrutement s'expliquent par une faiblesse des rémunérations

Une observation assez générale ressort des visites en académie : à la différence des analyses que font les universitaires de la « dévalorisation sociale du métier » d'enseignant, la question du salaire n'est pas citée spontanément par les étudiants rencontrés. Les étudiants motivés par l'enseignement ne semblent pas y accorder une importance fondamentale ; à chaque fois que la mission les a interrogés sur le sujet, il est apparu qu'ils n'ont pas d'idée précise du montant du traitement ni de son évolution. Les entretiens qualitatifs réalisés par le laboratoire « Éducation, cultures, politiques » auprès de jeunes enseignants recrutés en 2011³⁵ confirment que la rémunération n'est pas véritablement une question se posant au départ de la carrière. Elle n'est évoquée que lorsque l'affectation, éloignée de celle du conjoint, occasionne des frais de déplacement à titre privé. Quant aux étudiants (certes minoritaires dans les panels constitués par les composantes universitaires là où la mission s'est rendue) qui n'ont pas fait le choix de l'enseignement, ils insistent davantage sur l'image négative qu'ils ont du métier ou sur le fait qu'ils ne s'imaginent pas exercer la même profession durant toute leur vie professionnelle. Les enquêtes annuelles d'insertion réalisées par les universités ne sont peut-être pas étrangères à cette relative « indifférence » au salaire : celle de l'université Clermont 2 auprès des étudiants issus des masters professionnels (promotion 2008-2009) tous domaines confondus révèle un salaire net moyen (1 663 €)³⁶, à peine équivalent au traitement d'un professeur certifié après deux ans d'exercice (1 699 € hors indemnités et heures supplémentaires).

Pourtant les débouchés – ou les perspectives de carrière – à l'issue de certains cursus sont nettement plus attractifs du point de vue de la rémunération. Ce constat est clair pour les étudiants sortis des écoles d'ingénieurs ou des écoles de commerce et de gestion ; il est aussi vrai pour les diplômés de master en langues (notamment vers l'industrie culturelle et

³⁴ « *Regards sur l'éducation 2012* », tableau D3.1 (3/3), OCDE, septembre 2012.

³⁵ Suivi d'étudiants des universités Lyon 1, Lyon 2 et Saint-Étienne qui étaient inscrits en 2010-2011 en master 2 « métiers de l'enseignement scolaire, de la formation et de la culture » - Entretien avec Françoise Lantheaume, directrice du laboratoire Éducation, cultures, politiques (Lyon 2, IFE-ENS, UJM Saint-Étienne).

³⁶ « *Devenir des diplômés de masters professionnels, promotion 2008-2009, trente mois après l'obtention de leur diplôme* », université Blaise-Pascal. Les diplômés de master professionnel « sciences, technologies, santé » ont un salaire médian légèrement supérieur : 1 750 €, mais 7,7 % d'entre eux se déclarent sans emploi et en recherche.

touristique) ou pour ceux qui ont suivi des doubles cursus (à l'exemple des formations offertes aux germanistes à l'université C). Sans doute ces débouchés privent-ils l'enseignement de bons étudiants en mathématiques, anglais ou allemand, mais il est difficile de déterminer, dans le choix de ces derniers, la part de l'aspiration professionnelle et celle de l'attractivité salariale. Et, en tout état de cause, la France a autant besoin d'ingénieurs que de professeurs de mathématiques.

Si l'on s'en tient au seul diplôme de master, les enquêtes emplois de l'INSEE³⁷ apportent un éclairage objectif. Une étude sur la période 2003-2009 montre que les diplômés de l'enseignement supérieur au niveau master ayant achevé depuis moins de onze ans leur formation initiale ont perçu en moyenne un salaire médian (rémunération mensuelle nette toutes primes comprises en euros 2009) qui varie, selon la formation initiale, entre 1 360 € (masters art) et 2 300 € (masters informatique, réseaux), en connaissant un taux de chômage allant de 5 % (masters finances, assurances, comptabilité, gestion) à 15 % (masters communication-documentation). Ces données sont respectivement de 2 000 € et 6 % de chômeurs pour les titulaires d'un master de mathématiques, 1 650 € et 9 % de chômeurs pour les titulaires d'un master de langues, 1 600 € et 9 % de chômeurs pour les titulaires d'un master de lettres. Ces rémunérations, qui sont des médianes, peuvent être mises en regard des grilles indiciaires actuelles du corps des professeurs certifiés qui perçoivent un salaire net mensuel, hors indemnités et heures supplémentaires, de 1 890 € après dix ans d'exercice (avec une hypothèse d'avancement d'échelon moyen).

Enfin, plus globalement, les travaux de la commission Pochard³⁸ avaient mis en évidence plusieurs données concernant la place des enseignants dans la hiérarchie des salaires :

- un creusement de l'écart des rémunérations nettes entre les enseignants et les autres cadres de l'État, en raison d'une politique indemnitaire plus dynamique pour les cadres non enseignants, particulièrement net en milieu de carrière, pour les 40-50 ans³⁹ ;
- un effritement des rémunérations nettes des cadres et professions intermédiaires du secteur privé qui ont perdu avec la crise un certain nombre de protections et d'avantages. Le rapport concluait sur ce point que « *si forme de déclassement salarial il y a dans la société française, il n'est donc pas spécialement à chercher du côté des enseignants, mais du côté du salariat qualifié du privé* » ;
- le rapport soulignait toutefois qu'une partie des enseignants avaient vu leur pouvoir d'achat baisser entre 2001 et 2005.

Ce constat d'une diminution de la valeur réelle du salaire statutaire des enseignants dans la décennie 2000-2009 place la France dans une situation atypique puisque seul le Japon a connu

³⁷ Cumul des enquêtes emplois 2003-2009, publication « *Le domaine d'études est déterminant pour les débuts de carrière* », Daniel Martinelli, Corinne Prost, division Emploi, Insee.

³⁸ « *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant* », janvier 2008.

³⁹ Les indemnités des enseignants représentent 11,5 % de la rémunération de base (54,4 % pour les cadres non enseignants de l'État et 25,4 % pour l'ensemble des agents de la fonction publique de l'État). Rapport public thématique « *Gérer les enseignants autrement* », Cour des comptes, mai 2013.

une érosion similaire durant la même période⁴⁰. Il est vrai que la décennie précédente avait été marquée par d'importantes politiques de revalorisation en France, tandis qu'un léger redressement était constaté en 2010, sous le double effet de l'indexation générale des traitements et de la première étape de l'amélioration des débuts de carrière liée à la mastérisation.

2.7.3. Troisième constat : les politiques de revalorisation ne sont pas différenciées en fonction des besoins disciplinaires

Les années 1990 ont été marquées par la mise en œuvre d'un ensemble de mesures réglementaires qui ont notablement amélioré la situation des enseignants dans le cadre successif des protocoles Jospin (1989), Durafour (1990) et Lang (1993)⁴¹. Ces mesures, étalées dans le temps, ont mobilisé les différents leviers, statutaires, indiciaires et indemnitaires : les plus marquantes ont été la création du corps des professeurs des écoles aligné sur celui des professeurs certifiés et la création de la hors classe des certifiés ; les volets indiciaires des protocoles, outre la refonte de la grille pour les trois fonctions publiques et l'introduction de la NBI, ont comporté la création de nouveaux échelons et le relèvement d'indices terminaux, l'élargissement de l'accès à la hors classe des professeurs agrégés, la réduction de durées requises pour l'avancement ; plusieurs indemnités ont été créées (indemnité de suivi et d'orientation des élèves versée à tous les enseignants du second degré, indemnité de première affectation, indemnité pour activités périéducatives...) ou revalorisées (indemnités de remplacement) ; divers dispositifs d'intégration statutaire et l'abaissement du service des PEGC et des PLP complétaient l'ensemble. Ainsi, selon un rapport sénatorial de 1999, « de 1990 à 1999, les personnels de l'éducation nationale ont bénéficié de plus de 30 milliards de francs (plus de 4,5 milliards d'euros en mesures catégorielles), soit 11 % de la masse salariale »⁴². Ces protocoles ont enclenché une véritable dynamique d'amélioration des perspectives de carrière et des conditions de rémunération des divers corps enseignants.

Sans aucune commune mesure en termes d'impact budgétaire mais avec une incidence individuelle pouvant être significative, le double levier des indemnités et des heures supplémentaires a été mobilisé depuis les années 2000. Les enveloppes catégorielles ont permis la reconnaissance financière de l'exercice de nouvelles missions ou de plus grandes responsabilités confiées aux personnels enseignants : revalorisation de l'indemnité de sujétions spéciales des professeurs d'école en charge de la direction d'école et de l'ISOE des professeurs de lycée professionnel, indemnisation des évaluations en CE1 et CM2, indemnité ECLAIR, indemnité de tutorat des étudiants et stagiaires dans le cadre de la mastérisation, rémunération du contrôle en cours de formation dans la voie professionnelle, création de

⁴⁰ Sur une base 100 en 2000, l'indice de variation du salaire statutaire d'un enseignant français avec 15 ans d'ancienneté en tenant compte du coût de la vie a régulièrement diminué jusqu'à 91 (niveau collègue) et 92 (niveau lycée) en 2009, puis regagné un point en 2010. « *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE* », 2012. Toutefois, depuis l'année 2009-2010, plusieurs États (Irlande, Espagne, Grèce, Portugal notamment) ont été contraints de pratiquer des réductions de salaires, sans commune mesure avec le gel du point d'indice dans la fonction publique française depuis 2011.

⁴¹ Ce paragraphe emprunte beaucoup à l'annexe 6 « *Réformes successives d'amélioration des carrières* » du Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant (2008) à laquelle on se référera pour le détail des mesures.

⁴² Rapport de la commission d'enquête sur la situation et la gestion des personnels des écoles et des établissements d'enseignement du second degré, Sénat, n° 328, 29 avril 1999.

l'indemnité pour fonctions d'intérêt collectif dans le cadre de la réforme du lycée et du programme CLAIR (tutorat des élèves, référents culture et usages du numérique, préfet des études), indemnité « référent handicap »... Quant aux heures supplémentaires⁴³, elles ont été encouragées pour améliorer le pouvoir d'achat des enseignants : revalorisation de leurs taux, prime spéciale pour les professeurs qui effectuent au moins 3 HSA dans l'enseignement secondaire ; les mesures de défiscalisation ont fait l'objet d'un financement spécifique, pris en dehors de l'enveloppe des mesures catégorielles.

Se substituant à une prime d'entrée dans le métier versée en 2008 et 2009 (montant cumulé : 41 M€), la revalorisation des débuts de carrière sous le ministère de Luc Chatel (suppression des deux premiers échelons et revalorisation des trois échelons suivants) a bénéficié aux nouveaux enseignants et aux enseignants jusqu'à sept ans d'ancienneté (coût sur 2010, 2011, 2012 : 228 M€). La revalorisation des premiers échelons (rentrée 2010) a concerné environ 131 500 enseignants correspondant aux promotions recrutées entre 2003 et 2009 et à la cohorte 2010 ; celle mise en œuvre au 1^{er} février 2012 a bénéficié à 116 000 personnes (promotions 2004 à 2011)⁴⁴. Cette amélioration des débuts de carrière – financée par les économies engendrées par les suppressions d'emplois – visait à tirer les conséquences du recrutement des enseignants au niveau master. Pourtant, malgré les sommes en jeu, l'effort de l'État n'a pas été réellement perçu. La mission a constaté que nombre de ses interlocuteurs en université ignoraient cette augmentation. Le gain mensuel pour un professeur certifié représente 157 € nets, soit 1 884 € de plus pour un an. Alors que la maîtrise mettait une année de plus d'étude à la charge des étudiants, la revalorisation des jeunes enseignants va désormais prendre tout son sens avec le rétablissement d'une formation initiale rémunérée. Au total, sur la période récente (2008-2012), 578 M€ ont été consacrés au financement de mesures au bénéfice des enseignants, soit 79 % du montant des enveloppes catégorielles à la disposition du ministère de l'éducation nationale (toutes mesures indiciaires et indemnitaires confondues).

Si les politiques de rémunération peuvent faciliter globalement le recrutement, elles n'ont pas été mises en œuvre en France pour répondre à des besoins ciblés selon les disciplines. Seules les difficultés de recrutement dans les établissements ou secteurs les plus difficiles (éducation prioritaire) donnent lieu à une rémunération différenciée (indemnité de sujétions spéciales ZEP, NBI « politique de la Ville », indemnité ECLAIR) à laquelle se sont ajoutées, en vue de stabiliser les équipes, des bonifications de carrière destinées à accélérer l'avancement ou favoriser l'affectation ultérieure. Pour autant, ces dispositifs n'ont pas empêché que des postes demeurent vacants ou soient confiés, par défaut, à de jeunes enseignants.

Des politiques de différenciation en fonction des disciplines existent à l'étranger mais elles passent davantage par des bourses d'études destinées à renforcer l'attractivité de certaines

⁴³ 73 % des professeurs du second degré ont effectué au moins une HSA en 2011-2012 (2 en moyenne en lycée et collège). « Heures supplémentaires dans le second degré public », note d'information n° 13-08, DEPP, mai 2013.

Ils étaient également 12 % à percevoir des HSE (1 h 45 en moyenne). « Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes », rapport conjoint IGEN-IGAENR n° 2012-070, juillet 2012.

⁴⁴ Données ministère de l'éducation nationale - DAF C1, décembre 2012.

formations. Ainsi, face à la pénurie d'enseignants au Royaume-Uni⁴⁵, des mesures incitatives ont été créées pour les stagiaires diplômés intégrant la formation initiale avec des montants plus élevés de bourses pour les disciplines déficitaires comme on le verra dans le chapitre qui suit. D'autres pays jouent sur les droits d'inscription à l'université, à l'instar de l'Australie. Avec les emplois d'avenir professeur, la France s'engage dans cette voie de la différenciation. Mais ce levier relève des dispositifs de prérecrutement (voir *infra*, 4.6) et non de la rémunération des enseignants.

3. La comparaison internationale

3.1. La formation : une durée et un niveau variables selon le niveau d'enseignement, une tendance à l'allongement, la prédominance du modèle dit « simultané »

3.1.1. Une durée des études variable en fonction du niveau d'enseignement

Les comparaisons avec les systèmes de formation mis en œuvre dans six pays européens, Belgique francophone, Pays-Bas, Finlande, Allemagne, Royaume-Uni et Pologne, font apparaître un premier point commun relatif à la durée des études menant au professorat : cette durée est le plus souvent variable en fonction du niveau d'enseignement. Ainsi, aux niveaux pré-primaire et primaire, la durée des études est, dans la majorité des pays étudiés, d'une durée de trois à quatre ans. Seule la Finlande fait exception, avec une formation de cinq ans pour tous les niveaux, primaire compris. Cette durée n'est pas toujours corrélée à un niveau d'études particulier. En Allemagne, la formation dure trois ans et demi mais conduit à la délivrance d'un master ; à l'inverse, le Royaume-Uni et les Pays-Bas imposent une formation en quatre ans menant à la licence.

Contrairement à ce que l'on pense souvent, la plupart des pays européens n'imposent pas aujourd'hui le niveau master pour concourir aux métiers de l'enseignement. En revanche, un grand nombre de pays s'engagent dans cette voie.

Ainsi, s'agissant des six pays européens plus précisément observés dans le cadre de cette mission, on note une tendance à l'allongement de la durée des études afin d'élever au niveau du master le degré de qualification des futurs enseignants. Ce mouvement a été initié en Finlande, qui a adopté dès 1971 un modèle de formation unifié pour tous les enseignants. Les enseignants finlandais justifient actuellement tous de cinq ans d'études supérieures (dont un à deux ans de pédagogie) et doivent être titulaires d'un master, en sciences de l'éducation ou dans une discipline. L'unification de la formation des professeurs a été l'une des pièces essentielles de la réforme de l'école fondamentale. Ce mouvement se poursuit aujourd'hui en Belgique francophone où un décret est à l'étude depuis décembre 2012 pour porter la formation de tous les enseignants à une durée unique de cinq ans.

⁴⁵ Source CIEP « Angleterre », 12 octobre 2012. Information extraite de l'article de Mc NAMARA Olwen (2010), « Une approche technique et rationaliste : la formation des enseignants en Angleterre », RIES, n° 55.

3.1.2. La prédominance du modèle dit « simultané »

Le modèle de formation simultané, dans lequel études disciplinaires et pédagogiques sont menées de front (par opposition au modèle consécutif, où les deux sont abordées successivement), est prédominant dans les pays étudiés.

Il est même le seul en vigueur, pour l'enseignement primaire, dans cinq pays. Seuls la Pologne et le Royaume-Uni proposent les deux modèles de formation à ce niveau d'enseignement. Ainsi, le *Qualified Teacher Status* (QTS), statut professionnel unique des enseignants britanniques, est l'aboutissement de deux types de formations :

- Soit consécutif : c'est la formation la plus fréquente. Après avoir obtenu une licence (*bachelor*) avec mention en quatre ans dans une discipline donnée, les futurs enseignants suivent une formation professionnelle d'un an pour obtenir un titre universitaire, le *Post graduate Certificate of Education* (PGCE) au niveau master. Durant cette année-là, ils doivent mener des projets de recherche à l'échelle de l'établissement dans lequel ils sont affectés pendant leur année de formation initiale. C'est le parcours le plus courant pour les professeurs du secondaire mais il rencontre de plus en plus de succès pour les candidats à l'enseignement primaire.
- Soit simultané : une minorité de futurs enseignants du primaire prépare un diplôme universitaire d'enseignement en trois ou quatre ans, combinant une formation d'enseignant et la préparation d'un diplôme dans une discipline. Il aboutit au *bachelor* avec QTS. La formation associe l'étude de la discipline à des cours théoriques et des activités d'enseignement pratique tout au long de la période d'étude.

En revanche, pour la formation des enseignants du secondaire, la situation est plus ouverte puisque seules la Belgique et l'Allemagne imposent le modèle simultané ; dans les autres pays de l'échantillon, le choix est donné entre les deux types de formation.

L'autre point commun aux cursus est la place importante conférée à la formation pratique, notamment à travers les stages effectués au sein des établissements scolaires, et ceci souvent dès la première année d'études.

Ainsi, en Belgique, la formation des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire inférieur (équivalent de notre collègue) inclut 14 semaines de stage, dont 2 semaines en première et en deuxième année et 10 en troisième. Dès la première année, les stages sont actifs et évalués normativement, ce qui engendre une sélection.

En Allemagne, dans tous les *Länder*, la formation des enseignants s'effectue en deux étapes :

- En premier lieu un parcours d'enseignement supérieur, qui inclut des périodes de formation pratique, dans une université ou un établissement équivalent d'enseignement supérieur. Cette période comprend déjà des stages sur le terrain professionnel et certaines universités ont même intégré un stage sur un semestre complet. À l'issue de la formation, les étudiants doivent réussir le « Premier Examen d'État » ou obtenir le master, condition pour accéder à la deuxième étape.

- Ensuite, la formation pédagogique pratique, appelée service préparatoire, d'une durée variant de 12 à 24 mois. Elle se déroule dans des instituts de formation des enseignants dépendant des *Länder* et permet aux futurs enseignants d'acquérir des compétences pédagogiques spécifiques. Pour cette étape, les candidatures sont posées au niveau du *Land* et l'attribution du poste de stagiaire se fait en fonction des résultats au master et en fonction des places. Cette formation comprend notamment de l'enseignement guidé dans des établissements : stages d'observation, de pratique accompagnée et en responsabilité dans des écoles ou établissements secondaires d'application. Les étudiants participent également à des séminaires de pédagogie et de didactique des disciplines au cours desquels l'expérience acquise par la pratique est analysée et approfondie. Cette formation s'achève avec le « Second Examen d'État », dont la réussite confère la qualification d'enseignant.

Au Royaume-Uni, l'expérience de l'enseignement fait partie intégrante de tout programme de formation. Elle doit s'acquérir dans deux établissements différents au moins. Dans le premier établissement, les stagiaires observent et apprennent au contact d'enseignants expérimentés. Plus tard, ils sont initiés à la gestion de groupes d'élèves. Au cours du dernier stage, ils assument la responsabilité de l'enseignement et de l'apprentissage de toute une classe sur une longue période de temps. La durée des stages a été augmentée en 1989, passant à 75 jours pour les programmes de deuxième et de troisième cycles, et à 100 jours pour les programmes de premier cycle.

Enfin, dans le système finlandais, la pédagogie est prépondérante dans la formation des *class teachers* (correspondant à nos professeurs des écoles) puisque, dès leur première année de formation, les étudiants doivent accomplir des périodes de stage en passant graduellement, sous la supervision d'un enseignant chevronné, de l'observation à la pratique accompagnée. Ces stages sont toujours mis en relation avec un apport théorique, ce qui habitue les futurs enseignants à avoir sur leur pratique un regard critique et une attitude réflexive. Ce lien étroit et précoce entre théorie et pratique est facilité par la présence d'écoles d'application sur chaque campus des facultés d'éducation, dotées des meilleurs équipements et de professeurs expérimentés. Les étudiants doivent aussi acquérir des connaissances dans les disciplines qu'ils auront à enseigner dans les premières classes de l'école fondamentale, avec une insistance particulière sur l'apprentissage des langues officielles (finnois et suédois) et de l'anglais. Les études sont couronnées par la rédaction d'un mémoire de master professionnel qui leur permet de poursuivre des études doctorales, notamment en sciences de l'éducation.

Quant aux *subject teachers*, ou professeurs spécialisés dans une ou deux disciplines, qui seront aptes à enseigner aux niveaux 7 à 9 de l'éducation fondamentale et dans les lycées, ils suivent d'abord un cursus universitaire dans leur discipline. Le choix de la carrière enseignante se fait généralement au bout de deux ans. Ils doivent alors présenter un dossier d'admission dans une faculté d'éducation et y suivre un double cursus jusqu'au master : études de pédagogie à la faculté d'éducation et études disciplinaires dans leur faculté d'origine. La pratique accompagnée dans une classe d'une école d'application tient une place importante dans leur formation. Leurs études se terminent également par la rédaction d'un

mémoire de master professionnel, qui dans leur cas est plus souvent orienté vers la didactique de leur discipline.

3.1.3. L'université joue un rôle prédominant dans la formation des futurs enseignants

Seuls deux pays sur les six étudiés confient la formation des enseignants du primaire à des établissements d'enseignement supérieur autres que les universités.

En Belgique francophone, la formation des futurs enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire inférieur (équivalent de notre collège) est assurée par les départements pédagogiques des Hautes écoles, établissements d'enseignement supérieur distincts des universités. Cette formation en trois ans, ouverte aux étudiants titulaires du certificat d'enseignement secondaire supérieur, s'achève par la délivrance d'un diplôme homologué par l'État, et ce sont ensuite les pouvoirs organisateurs des établissements scolaires qui engagent, selon les emplois disponibles, les jeunes diplômés. Il n'y a aucun concours national. Pour l'enseignement secondaire supérieur (lycée), c'est l'université qui prend en charge, en quatre ou cinq ans, la formation des futurs enseignants, celle-ci conduisant au diplôme d'agrégé, délivré conjointement à celui de master à finalité didactique.

Aux Pays-Bas, la formation au métier d'enseignant est assurée à la fois par les établissements supérieurs professionnels (HBO) et les universités, qui octroient tous deux les diplômes nécessaires pour devenir enseignant, à cette différence près que, même si les qualifications obtenues dans le cadre de la formation supérieure professionnelle ont un statut égal à celles que donnent les universités, les certificats universitaires sont considérés comme étant d'un niveau supérieur et plus élitistes. Dans les deux cas, la seule condition d'accès à la formation au métier d'enseignant est le diplôme de l'enseignement secondaire. Il n'existe pas de concours d'admission, mais un simple test de connaissance en langue et mathématiques.

La répartition est la suivante : les HBO dispensent la formation spécifique à l'enseignement primaire et délivrent le titre de licence en quatre ans et de master en un ou deux ans ; pour l'enseignement secondaire, la formation peut être poursuivie en HBO ou en université, qui délivre le titre de licence (trois ans), de master et de doctorat. On peut demander aux candidats, en plus des certificats demandés pour l'enseignement primaire, d'être titulaires d'un diplôme avec une spécialisation dans une matière particulière.

3.2. Un recrutement souvent local, des statuts diversifiés

3.2.1. Un recrutement local

Dans les six pays étudiés, le recrutement est effectué au niveau local, par les municipalités ou les établissements. L'État se réserve le rôle de fixer le cadre général des conditions de travail et de la rémunération. Ainsi, en Pologne, les enseignants sont recrutés par les chefs d'établissement, et une loi spécifique du 26 janvier 1982, la Charte de l'enseignant, régule le métier, définit le statut des enseignants, les conditions de travail et d'entrée dans le métier, les droits et les devoirs, précise le schéma de promotion et le salaire des enseignants employés dans le secteur public.

En Finlande également, où la gestion des enseignants est presque totalement déconcentrée, c'est le chef d'établissement qui procède au recrutement, par délégation de la municipalité, et c'est l'établissement qui verse leur salaire aux enseignants. La procédure de recrutement est la suivante : après avoir obtenu leur master « spécialité éducation », les étudiants doivent directement faire acte de candidature dans les communautés ou les établissements scolaires, qui publient les postes vacants par voie de presse. Le chef d'établissement choisit le candidat après un entretien, ce choix étant ensuite entériné par la municipalité. L'entretien d'embauche se passe devant une commission qui est toujours présidée par le chef d'établissement, supérieur hiérarchique des enseignants, et composée d'enseignants expérimentés, mais aussi de parents d'élève et parfois d'un représentant de l'autorité locale. Le candidat est interrogé sur son parcours et sur ses motivations, et on lui présente le projet d'établissement et le fonctionnement de l'école. Si le professeur donne satisfaction, son contrat est pérennisé et il acquiert dès lors un statut de fonctionnaire territorial dépendant de la municipalité de rattachement de l'école.

Les larges pouvoirs confiés aux chefs d'établissement vont de pair avec une très forte légitimité éducative et pédagogique puisque ceux-ci, élus parmi les enseignants, continuent d'enseigner pendant leur mandat.

La situation est plus complexe en Belgique francophone, où les établissements scolaires sont organisés et gérés par différentes instances, appelées « pouvoirs organisateurs ». Il s'agit soit du Gouvernement de la Communauté, soit d'entités juridiques publiques ou privées. Dans la mesure où un pouvoir organisateur respecte les normes et les règles auxquelles il est assujéti, il peut déterminer ses programmes d'enseignement, sous réserve d'approbation ministérielle, ainsi que ses méthodes pédagogiques et son organisation.

Les pouvoirs organisateurs sont responsables du recrutement, du licenciement, de la sélection et de l'affectation des enseignants, les règles fixées en ces matières variant de l'un à l'autre. La diversité dans les procédures de recrutement et d'avancée dans la carrière est marquée par une grande complexité administrative et juridique. Le directeur d'établissement joue cependant un rôle non négligeable dans ces processus ; d'une part, il est souvent directement engagé dans la décision de recrutement, d'autre part, en cas d'absence d'un enseignant, il choisit en principe les enseignants temporaires qu'il propose pour engagement au pouvoir organisateur. De même, le directeur, par l'évaluation qu'il est censé faire des enseignants, peut déclencher le processus de licenciement.

Aux Pays-Bas, depuis 1995, le personnel des établissements scolaires, enseignant et non enseignant, est employé non par l'école mais par l'entité qui gère l'établissement, ce qui facilite le transfert des personnels entre les établissements gérés par la même entité. La lettre de nomination spécifie un ensemble de clauses comme le poste et la grille de rémunération appliquée, sa nature – permanente ou temporaire, le nombre d'heures, le lieu de travail et le salaire.

3.2.2. *Des statuts diversifiés et parfois acquis progressivement*

Les statuts des enseignants présentent une grande diversité selon les pays ; celui de fonctionnaire municipal se retrouve en Finlande et aux Pays-Bas, celui d'employé public au

Royaume-Uni, ces deux statuts pouvant coexister au sein d'un même État, comme en Allemagne où la situation des enseignants varie selon les *Länder*.

Au Royaume-Uni, les professeurs ne sont pas des fonctionnaires mais des employés publics. Ils n'ont de garantie d'emploi à aucun moment de leur parcours professionnel mais peuvent avoir des contrats à durée déterminée ou indéterminée, et sont promus au mérite. Le contrat est passé soit avec la *local authority* (auquel cas celle-ci verse également le salaire sur la base générale de grilles nationales), soit avec la direction de l'établissement, *governing body*, selon la catégorie de l'établissement.

En Allemagne, les deux catégories d'enseignants (fonctionnaires et employés du secteur public) coexistent. Dans certains *Länder*, les enseignants sont employés sous contrats gouvernementaux permanents ; leur statut est alors globalement comparable à celui d'un fonctionnaire.

Une autre caractéristique est que le statut n'est pas acquis d'emblée lors du premier recrutement ; il sanctionne souvent un premier contrat qui a donné satisfaction, comme en Finlande ou en Allemagne, où le statut d'un enseignant stagiaire varie d'un *Land* à l'autre : il est contractuel à durée déterminée et de droit privé dans certains *Länder*, « fonctionnaire révocable » dans d'autres. Si l'enseignant donne satisfaction, il devient « fonctionnaire en période probatoire » pendant environ trois ans puis, s'il donne à nouveau satisfaction après sa période probatoire, il est enfin « fonctionnaire à vie », l'équivalent d'un « titulaire » en France. 75 % des enseignants allemands étaient fonctionnaires en 2010 et 25 % contractuels de droit privé⁴⁶.

En Belgique, il existe trois phases distinctes : « temporaire » (à partir du premier engagement), « temporaire prioritaire » (requérant notamment une certaine ancienneté) et « nomination ou désignation à titre définitif » comme fonctionnaire public. Toutefois l'extrême cloisonnement de l'organisation administrative a pour conséquence que l'ancienneté acquise dans un pouvoir organisateur en vue de la nomination définitive n'est pas nécessairement reconnue par les autres, ce qui constitue un réel obstacle à la mobilité professionnelle.

La Pologne connaît également un système composé de différentes étapes ; en 2000, la charte de l'enseignant modifiée a introduit quatre catégories professionnelles chez les enseignants : enseignant stagiaire, contractuel, titulaire et agréé. La première étape dure neuf mois, les deux suivantes deux ans et neuf mois chacune. Le statut change avec le changement de catégorie professionnelle : les enseignants de 1^{ère} et 2^{ème} catégorie ont un statut contractuel (équivalent d'un CDD pour les enseignants stagiaires, équivalent d'un CDI pour les enseignants contractuels) ; les enseignants de 3^{ème} et 4^{ème} catégorie ont un statut équivalent aux fonctionnaires de carrière. En 2011-2012, 49 % des enseignants étaient agréés, 27 % titulaires, 18 % contractuels et 4 % stagiaires.

⁴⁶ Source : *DeStatis, Statistisches Bundesamt*.

3.3. La perte d'attractivité du métier est quasi générale et conduit parfois à des abandons précoces

3.3.1. *À l'exception de la Finlande, la profession d'enseignant souffre depuis plusieurs années d'une perte d'attractivité, dont les causes sont autant internes qu'externes*

La situation finlandaise mérite d'être signalée d'emblée. En effet, en Finlande, le statut social des enseignants est extrêmement élevé ; les professeurs d'université sont parmi les plus réputés de tous les professionnels, et le mot qui désigne le professeur est le même pour tous les enseignants quel que soit le niveau. L'autonomie donnée aux enseignants, un recrutement sélectif et un niveau de formation élevé ont contribué à élever le statut de la profession, qui reste très attirante alors même que le salaire est dans la moyenne des pays de l'OCDE et que les heures de présence correspondent à peu près à un temps plein dans l'établissement, bien que la seule référence de service soit les heures enseignées. La formation qu'ils reçoivent est conçue pour créer un sentiment puissant de responsabilité individuelle pour l'apprentissage et le bien-être de tous les élèves qui leur sont confiés.

Partout ailleurs en Europe, en revanche, la moindre attractivité de la profession est unanimement constatée par différentes études, et ce depuis le début des années 2000 ; cette baisse d'attractivité revêt deux aspects ; elle peut se traduire, comme en Belgique, par la représentation négative que les enseignants se font de leur propre profession, ou par une image négative de la profession d'enseignant, comme en Pologne, où les enseignants sont souvent victimes de préjugés concernant le « confort » supposé du métier, en raison du nombre d'heures d'enseignement dans la semaine, des vacances, de la relative stabilité de l'emploi et des augmentations de salaire régulières. Ces derniers temps, les critiques se sont accentuées dans les médias, notamment autour de la Charte de l'enseignant jugée trop protectrice et inadaptée à la situation du marché de l'emploi actuel. La ministre de l'éducation nationale a lancé des consultations avec les autorités locales et les représentants des organisations syndicales de l'enseignement ainsi que des représentants des parents d'élèves, afin d'élaborer une réforme de cette loi.

Aux Pays-Bas, durant les dernières décennies, la profession enseignante a perdu beaucoup de son attractivité et acquis une image négative dans l'opinion publique. Les enseignants du primaire invoquent comme principales sources de démotivation une succession d'innovations éducatives peu pertinentes, la gestion inadéquate des établissements, la pression du travail, les bas salaires et le manque de perspectives de carrière.

Pour les enseignants du secondaire, selon les résultats d'une enquête⁴⁷ menée en 2007 par l'Institut néerlandais de recherche sociale, la majorité des enseignants sont « raisonnablement » contents de leur métier, la note moyenne de satisfaction est de 3,6 sur une échelle de 1 à 5 (5 étant le maximum). Trois enseignants sur quatre sont fiers de leur métier et estiment que les avantages prennent le pas sur les inconvénients, mais la satisfaction baisse avec l'ancienneté. Les données montrent également que la profession est en train de

⁴⁷ Les questions concernaient l'image de la profession, les aspects plaisants et déplaisants du métier, les salaires, la collaboration avec les collègues, les opinions sur la gestion et la qualité de l'éducation, la volonté de s'investir.

changer, les jeunes étant formés différemment des plus anciens, ils n'ont pas les mêmes idées concernant l'enseignement.

Pour le Royaume-Uni, où les données sont moins fournies, un sondage sur la charge de travail des enseignants a été publié dans le *Times Educational Supplement* en 2012. Selon l'enquête, les enseignants effectuent une moyenne de 56 heures de travail par semaine. 70 % des enseignants ont déclaré qu'au cours des trois derniers mois, ils avaient sacrifié une nuit de sommeil pour travailler, tandis que plus des trois quarts ont déclaré que la charge de travail avait un effet néfaste sur leur santé. Plus de la moitié des enseignants sont inquiets de l'impact de leur emploi sur leur vie personnelle.

3.3.2. *Les difficultés rencontrées conduisent de plus en plus souvent à l'abandon précoce du métier*

Selon une étude, en Belgique francophone, le taux d'abandon de la profession est de 40 % des enseignants dans les cinq premières années et de 50 % dans les huit premières années⁴⁸. D'après le site *enseignons.be*⁴⁹, c'est le faible salaire, la pénibilité du métier et « le mépris de l'administration » qui expliqueraient ce taux de départs. Une enquête a été menée en 2009 par trois sociologues afin d'objectiver les difficultés d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant du secondaire. Le questionnaire d'enquête a été complété par 374 enseignants débutants. La recherche met en avant que près de 58 % des débutants sont potentiellement susceptibles de quitter la profession. Les raisons d'abandon évoquées sont diverses : si les incivilités et le comportement déviant des élèves sont principalement évoqués, la surcharge de travail et le manque de motivation des élèves sont également soulignés.

Les difficultés d'entrée dans la carrière peuvent être regroupées en trois catégories, à savoir les difficultés liées aux aspects pédagogiques et didactiques de la profession (évaluation des apprentissages, gestion de la classe et de la discipline, planification des apprentissages), les difficultés d'ordre administratif / organisationnel / matériel, et les difficultés relationnelles. Une proportion de 41 % des enseignants interrogés a une image du métier qui met en avant l'isolement (manque de soutien face aux difficultés, absence de partage des pratiques, difficultés d'intégration dans l'équipe éducative). 85 % des enseignants débutants jugent indispensable un dispositif de soutien à l'entrée de la carrière.

Aux Pays-Bas, selon les résultats de l'enquête⁵⁰ menée par l'Institut néerlandais de recherche sociale en 2007 (« *Happy to be teaching. Secondary school teachers on their work* », 2009), un enseignant sur dix voudrait partir tout de suite ou dans l'avenir. Les enseignants plus jeunes sont plus nombreux à vouloir partir que leurs collègues ayant plus d'ancienneté. Ils invoquent comme motifs du départ le caractère insatisfaisant du système de promotion, la

⁴⁸ Source : Analyse de l'UFAPEC (Union des fédérations des associations de parents de l'enseignement catholique) : « *Jeune enseignant : pourquoi tu pars ?* », 2011.

⁴⁹ <http://www.enseignons.be/actualites/2010/09/18/ecole-cherche-enseignants-desesperement/> (source consultée le 06-02-2013).

⁵⁰ Les questions concernaient l'image de la profession, les aspects plaisants et déplaisants du métier, les salaires, la collaboration avec les collègues, les opinions sur la gestion et la qualité de l'éducation, la volonté de s'investir.

pression devant la charge de travail et le manque de soutien ou d'accompagnement de la part des élèves, des collègues et de leur hiérarchie. D'autre part, on sait qu'actuellement, 10 % des enseignants débutants quittent la profession à la fin de la première année de travail. Selon le rapport « *Teaching 2020 : a strong profession !* » de 2011, l'une des raisons est le manque d'accompagnement et de soutien. La transition entre les institutions de formation et le premier poste serait une épreuve difficile.

3.4. La pénurie d'enseignants : constats, mesures de remédiation chez nos voisins européens

3.4.1. *La pénurie d'enseignants touche, à plus ou moins grande échelle, l'ensemble des pays étudiés*

- En Belgique

On peut d'emblée noter que certains pays se sont dotés d'institutions et d'outils de mesure et de remédiation de la pénurie ; ainsi, la Communauté française de Belgique, face au constat d'un phénomène de pénurie dans l'enseignement, a constitué des indicateurs : le nombre d'étudiants inscrits dans les filières pédagogiques, celui des départs à la retraite, le pourcentage d'emplois assurés par des détenteurs de titres de pénurie⁵¹ ou celui d'emplois non pourvus. Ces indicateurs permettent d'établir des prévisions utiles à l'adaptation des principes de fonctionnement et d'organisation de l'enseignement aux réalités de terrain et d'y faire face de manière plus adéquate. Chaque année, le Gouvernement de la Communauté française publie des arrêtés reprenant la liste des fonctions touchées par la pénurie pour chaque année scolaire.

En Belgique, le phénomène de pénurie d'enseignants aurait débuté au début des années 2000. Selon le rapport d'Eurydice, *Key Data on Education in Europe 2012*, le système d'enseignement de la communauté francophone de Belgique est l'un des systèmes les plus touchés par cette pénurie. En 2009, 40 % des jeunes âgés de quinze ans ont fréquenté une école où les chefs d'établissement ont reconnu ce problème. Ce pourcentage concerne les élèves âgés de quinze ans se trouvant dans une école où l'enseignement est affecté par un manque d'enseignants qualifiés dans trois matières de base : mathématiques, sciences exactes et langue d'instruction. Pour la fédération Wallonie-Bruxelles, le pourcentage d'élèves affectés par le manque d'enseignants est de 45,6 % pour les mathématiques, 38,7 % pour les sciences exactes, et 24,4 % pour le français. Cette question de la pénurie des enseignants a fait l'objet d'un arrêté du Gouvernement de la communauté française arrêtant la liste des fonctions touchées par la pénurie pour l'année scolaire 2010-2011. Si ce problème touche toutes les fonctions, tous les réseaux et toutes les provinces, le constat varie considérablement selon le type d'établissement, le type de filières et la localisation des établissements. Elle touche surtout Bruxelles, avec de fortes disparités locales, mais la pénibilité du travail n'en est pas la seule cause. De jeunes enseignants qui n'y résident pas acceptent d'y travailler au prix de longs déplacements en raison du coût trop élevé des logements. Dès qu'ils le peuvent, ils

⁵¹ Titres permettant, dans les matières touchées par la pénurie, d'ouvrir l'accès aux classes à des enseignants contractuels n'ayant pas les titres universitaires requis pour enseigner.

cherchent à obtenir une mutation qui leur permet de travailler plus près de leur lieu de résidence.

- Aux Pays-Bas

Les Pays-Bas sont également confrontés, depuis quelques années, à des pénuries importantes d'enseignants. Les résultats de l'enquête PISA 2009 signalent une pénurie générale – les pourcentages des élèves fréquentant des écoles touchées par un manque d'enseignants qualifiés sont de 31 % pour les mathématiques et les sciences et 21 % pour la langue d'instruction. Dans l'enseignement primaire, des pénuries importantes s'annoncent après 2017. À l'heure actuelle, le problème est surtout présent dans l'enseignement secondaire ; le pic est attendu en 2015-2016, avec 4 000 postes vacants par an. On prévoit que l'offre et la demande ne devraient s'équilibrer à l'échelle du pays qu'à partir de 2020.

Des départs à la retraite et la popularité du temps partiel parmi les enseignants sont les sources les plus importantes de pénurie. La proportion d'enseignants proches de la retraite (50 ans ou plus) est significative. Le nombre d'entrants dans la profession n'est pas assez élevé pour compenser les départs. Selon les chiffres du ministère, l'ancienne génération d'enseignants était plus largement composée d'hommes (66 % en 1997 contre 55 % en 2007) travaillant à plein temps, alors que les entrants dans le métier aujourd'hui sont surtout des femmes, choisissant souvent de travailler à temps partiel.

La pénurie quantitative engendre des problèmes de qualité. Les écoles, pour pallier le manque d'effectifs, sont obligées d'employer un personnel sous-qualifié, dont les compétences ne répondent pas systématiquement aux exigences définies par le ministère, et cette solution va être encore plus utilisée dans les années à venir. L'inspection de l'éducation souligne les conséquences néfastes pour la qualité du système et le besoin de supervision accru du personnel, surtout dans le cas des enseignants débutants. Le manque de supervision et d'accompagnement contribue, à son tour, à la progression de la pénurie.

- Au Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, dès le milieu des années 90, a été créée une agence de formation des enseignants (*Teacher Training Agency*), organisme (quasi) gouvernemental, ne relevant d'aucun ministère et doté de pouvoirs importants. Ses domaines de compétences allaient du financement et de l'accréditation des parcours de formation au recrutement des enseignants et à leur accueil. Cette agence, peu de temps après sa création, a été chargée d'augmenter substantiellement le nombre d'enseignants. Elle a été remplacée en avril 2013 par une instance unique, le *National College for Teaching and Leadership*, lui-même issu de la fusion de la *Teaching Agency* et du *National College for School Leadership*, et a pour objet de « promouvoir un enseignement et une direction d'établissements de haute qualité ». Il aura entre autres pour mission d'assurer le recrutement et la formation initiale et continue des enseignants et des éducateurs de jeunes enfants, ainsi que de statuer sur les affaires disciplinaires.

- En Allemagne

L'Allemagne connaît des difficultés de recrutement depuis le début des années 2000. Toujours selon le rapport d'Eurydice, « *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2012* », le système d'enseignement allemand est également l'un des systèmes les plus touchés par la pénurie d'enseignants. En 2009, 40 % des jeunes âgés de quinze ans ont fréquenté une école où les chefs d'établissement ont signalé ce problème. Le pourcentage d'élèves affectés par le manque d'enseignants est de 28,4 % pour les mathématiques, 42,2 % pour les sciences, 13,8 % pour la langue d'instruction, et 50,7 % dans les autres matières. Ces pourcentages élevés dans toutes les matières (matières fondamentales et autres matières) indiquent clairement une pénurie générale d'enseignants en Allemagne.

La République fédérale souffre également d'une pénurie d'enseignants en maternelle, notamment à l'ouest. L'avenir n'est pas prometteur puisque environ 460 000 enseignants prendront leur retraite d'ici 2020 et seulement 26 000 nouveaux enseignants sont recrutés chaque année.

Compte tenu de la différence de moyens financiers entre les *Länder*, une concurrence est à craindre, les plus riches étant plus susceptibles d'attirer des enseignants. La situation risque d'être particulièrement difficile dans les *Länder* de l'est de l'Allemagne.

3.4.2. Mesures de lutte contre la pénurie d'enseignants

Dans les différents pays étudiés, les mesures prises ou à l'étude pour lutter contre la pénurie d'enseignants sont de nature variée mais peuvent se ramener à cinq grandes catégories : les mesures d'ordre pédagogique, destinées à combattre le sentiment d'isolement et de manque de soutien souvent éprouvé par les jeunes enseignants, l'élargissement du vivier de recrutement, la diversification des voies d'accès à la profession, en faisant appel notamment aux salariés du secteur privé, les mesures d'incitation financière, et enfin les actions de promotion du métier d'enseignant.

- Les mesures pédagogiques

Ces mesures se concentrent en général sur les enseignants débutants, dans l'optique d'accompagner leur entrée dans le métier. Ainsi, en Belgique francophone, le ministère de l'éducation a financé en 2010 une étude sur le problème de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, en raison des implications que peuvent avoir les abandons précoces. Deux préconisations ont été faites :

- La mise à disposition d'une assistance ponctuelle à tout enseignant débutant entrant dans sa première année d'exercice, grâce à des formations continuées centrées sur la planification et l'évaluation des apprentissages dans un contexte d'approche par compétence, ainsi qu'à des ateliers traitant de la gestion de la classe et de la discipline.
- À plus long terme, l'instauration d'un dispositif formel et structuré d'aide à l'entrée en carrière dont le cadre de référence serait défini au niveau central, mais dont le contenu serait adapté aux contextes locaux.

Toutefois ces recommandations n'ont à l'heure actuelle débouché sur aucune mesure concrète.

Au Royaume-Uni, le gouvernement a développé à partir de 1997 des mesures d'accompagnement par des enseignants expérimentés qui donnent des conseils professionnels de manière suivie à leurs collègues, que ce soit dans le cadre d'un tutorat quotidien (*monitoring*) ou dans le cadre d'une formation spécifique ou ciblée. Ainsi, les enseignants ayant des compétences avancées (*Advanced Skills Teachers*) ont le devoir de diffuser l'expertise dans leur propre établissement et dans d'autres écoles ; ils bénéficient pour cela de décharges horaires de 20 % ; il en est de même pour les enseignants nommés au nouvel échelon, créé en 2006, de *excellent teacher*, qui sont contractuellement obligés de participer à l'insertion des enseignants nouvellement qualifiés et d'assurer un parrainage professionnel vis-à-vis des autres enseignants de l'établissement.

- Les mesures d'élargissement du vivier de recrutement

L'Allemagne a envisagé ou mis en œuvre diverses mesures de ce type, notamment le recrutement de salariés en entreprises, proposé en 2009 au niveau fédéral, afin de recruter des salariés de haut niveau pour donner quelques heures de cours hebdomadaires dans les collèges et lycées (un ingénieur, par exemple, pourrait enseigner deux heures de mathématiques ou de physique). La proposition a provoqué de multiples protestations, tant de la part du patronat, que des principaux syndicats d'enseignants. Le pays a également eu recours à des enseignants d'origine étrangère : des écoles maternelles bavaroises font appel depuis 2012 à des enseignants grecs pour pallier la pénurie d'enseignants, via des agences de recrutement qui ont des bureaux à Munich et à Athènes, comme c'est déjà le cas pour le recrutement de médecins ou d'ingénieurs.

Au Royaume-Uni, l'association caritative *Teach first*⁵², fondée en 2002, promeut un programme de formation en milieu professionnel s'adressant à une élite. Elle propose à de jeunes diplômés ayant réussi brillamment leurs études de s'engager dans des établissements sensibles au minimum deux ans. Une fois leur qualification acquise, ils intègrent la deuxième année un programme de formation en *leadership* qui les prépare soit à une carrière hors du secteur de l'éducation (commerce, entreprise) ou les amène, s'ils souhaitent rester dans l'éducation, à des postes d'encadrement ou de direction d'établissement.

Enfin, toujours au Royaume-Uni, dans les établissements privés payants ainsi que, depuis 2012, dans les *academies*, écoles subventionnées directement par l'État (et non par les autorités locales) et bénéficiant d'une large autonomie dans la définition de leurs programmes comme dans le recrutement et les conditions de travail des enseignants, il est possible d'occuper un poste d'enseignant sans formation pédagogique préalable. Les *academies*, créées en 2000, représentent aujourd'hui la moitié des établissements d'enseignement secondaire ; elles peuvent recruter des professeurs venus de l'entreprise ou du secteur artistique, des enseignants étrangers...

⁵² Site Internet de l'association : <http://www.teachfirst.org.uk/TFHome/>. Les informations données sont extraites de l'article cité précédemment.

- Les mesures de diversification des voies d'entrée dans le métier

Aux Pays-Bas et en Allemagne, ont été développées des voies parallèles d'entrée dans le métier : depuis 2000, les titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur néerlandais ont pu entrer dans la profession (enseignement primaire ou secondaire) sans avoir suivi le cursus de formation. À l'issue d'un test d'aptitude professionnelle, des contrats temporaires de deux ans au maximum sont proposés à ceux qui disposent des connaissances et de l'expérience permettant d'enseigner. Pendant ces deux ans, ces personnes ont la possibilité de se former pour obtenir les qualifications complètes et un contrat permanent. Les institutions de formation d'enseignants testent les compétences des candidats et peuvent, à partir de leurs expériences préalables, les dispenser d'une partie des examens ou leur proposer des cours individualisés pour pallier des manques dans leurs parcours. Cette démarche est également proposée aux enseignants qui veulent obtenir les qualifications requises pour enseigner une autre discipline. Dans ce pays, existe également le programme *Minor in Education*, qui permet aux étudiants en licence d'obtenir une qualification d'enseignant du secondaire (niveaux 1 à 3).

En Allemagne, le recours aux diplômés de l'enseignement supérieur sans formation formelle d'enseignant est parfois nécessaire pour répondre à la demande à court terme dans les disciplines déficitaires. En 2009, 5,9 % des enseignants nouvellement recrutés dans l'enseignement public n'avaient pas reçu de formation académique. Les mesures comprennent l'emploi direct, principalement dans le système scolaire professionnel, avec ou sans accompagnement à la formation pédagogique, ou l'admission de diplômés de l'enseignement supérieur au service préparatoire.

Les certificats qui peuvent être obtenus grâce aux mesures d'accompagnement à la qualification, ainsi que le statut professionnel, varient d'un *Land* à l'autre. Actuellement, ils sont valables uniquement dans le *Land* où ils ont été obtenus.

Enfin, au Royaume-Uni, environ 10 % des enseignants britanniques obtiennent leur QTS sans forcément être titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur. Ils suivent une formation en milieu scolaire dont les programmes sont conçus et exécutés par des groupements d'écoles et d'établissements supérieurs voisins. Ainsi, le *School Direct Training Programme*, une voie d'accès au métier accessible aux diplômés ayant au moins trois ans d'expérience professionnelle, a remplacé le *Graduate Teacher Programme* (GTP) et le *Registered Teacher Programme* (RTP) qui permettaient aux écoles d'embaucher des enseignants non encore qualifiés et de les soutenir à travers un programme de formation individuelle menant au QTS. Ces enseignants reçoivent une formation individuelle, en un ou deux ans, ainsi qu'un soutien de leur école.

Une autre voie vers l'enseignement est constituée par le programme OTT, « Enseignant formé outre-mer », qui s'adresse aux enseignants ayant obtenu leur qualification en dehors de l'Union européenne et ayant trouvé un poste dans une école britannique. Ces enseignants bénéficient d'une formation individuelle et d'un programme d'évaluation, qui leur donnent la possibilité, pendant quatre ans, d'obtenir le QTS tout en travaillant comme « instructeur qualifié temporaire ».

- Les mesures d'incitation financière

Des mesures incitatives créées en 2002 au Royaume-Uni pour les stagiaires diplômés intégrant la formation initiale, ciblées selon les besoins. Pour les disciplines déficitaires (mathématiques et sciences), les bourses annuelles s'élèvent à 9 000 £. Le montant des bourses octroyées aux stagiaires d'autres disciplines, non déficitaires, est plus faible (4 000 £). Les stagiaires, on l'a déjà dit, ont également droit à des primes d'installation⁵³.

Le recrutement des enseignants est difficile au sud de l'Angleterre et dans certaines zones urbaines considérées comme difficiles. Pour pallier ces difficultés, un plan d'incitation a été créé en 2009, qui octroie 10 000 £ à l'enseignant qui reste dans le même établissement difficile.

La ville de Berlin a augmenté en 2009 le salaire des jeunes enseignants, jusqu'à 1 200 € de plus par mois. Cela concerne 6 000 professeurs engagés contractuellement, alors que 20 000 autres, qui touchent au minimum 400 € de plus, bénéficient encore du statut de fonctionnaire que Berlin veut peu à peu supprimer.

Enfin, en Belgique, les chômeurs qui reprennent des études pédagogiques dans les filières concernées par la pénurie peuvent conserver leurs allocations. Il a également été envisagé, en cas de recrutement de salariés, de valoriser pécuniairement l'ancienneté acquise dans le secteur privé et de faciliter leur entrée dans l'enseignement, notamment par la mise en œuvre d'un mécanisme de congé.

- Les actions de promotion

Des actions de promotion du métier ont été mises en œuvre en Allemagne au début des années 2000. Ainsi, le *Land* du Brandebourg a pris des mesures pour améliorer l'image et le prestige des écoles et des enseignants auprès du public. Ces mesures comprenaient, entre autres : des cérémonies publiques en l'honneur des nouveaux enseignants entrant en fonction et des enseignants prenant leur retraite ; l'attribution d'un prix public prestigieux à des projets menés par des écoles et dans le domaine de l'éducation sociale ; la prise en charge des dépenses des enseignants lorsqu'ils se rendaient à des salons de l'éducation se tenant dans d'autres *Länder*, ainsi que la présentation au public de 50 projets lancés par des écoles, choisis sur concours, pendant des festivités annuelles de la Journée du Brandebourg. Les projets retenus visaient à souligner l'engagement social des enseignants.

Début 2009, le *Land* du Bade-Wurtemberg, dans le sud de l'Allemagne, a également lancé une opération publicitaire par voie d'affichage pour tenter d'attirer les enseignants.

Les campagnes médiatiques ont parfois été tentées, avec un succès mitigé, comme en Belgique francophone en 2003, afin de modifier l'image négative de la profession enseignante et présenter le métier sous un angle positif. Les positions des intervenants étaient nuancées par rapport à l'efficacité de cette campagne : si tous l'ont perçue comme une mesure nécessaire, plusieurs l'ont décrite comme une mesure parmi d'autres ayant été prises ou qui

⁵³ Informations extraites de l'article de Mc Namara Olwen (2010), « *Une approche technique et rationaliste : La formation des enseignants en Angleterre* », RIES, n° 55.

seraient à prendre pour attirer des candidats dans l'enseignement, et les fédérations d'associations de parents l'ont considérée comme insuffisante car entrant en concurrence avec la médiatisation de la pénibilité du métier (violence scolaire, rémunérations insuffisantes). Plus récemment, en 2011, une campagne de promotion du métier d'enseignant a été initiée par la ville de Bruxelles. Une brochure a été conçue pour être distribuée à des jeunes sur un salon d'information sur les études et métiers.

- Les autres mesures

En Belgique, pour les disciplines déficitaires, les universités et les hautes écoles peuvent organiser des agrégations accélérées en quelques mois au lieu d'un an.

Il a semblé utile d'observer la situation en matière de bivalence dans les autres pays européens, compte tenu de la sensibilité particulière de la question en France. Deux des six pays étudiés, Pologne et Finlande, ont adopté la spécialisation dans deux matières. Mais dans ces deux pays comme dans la plupart des autres pays européens, la question de la bivalence, entendue comme à une solution possible pour pallier la pénurie, ne se pose pas dans la mesure où dans la plupart des pays européens, les enseignants enseignent généralement dans deux disciplines depuis longtemps. Ces pays n'en sont pas moins confrontés à une situation de pénurie d'enseignants. La bivalence y représente néanmoins une souplesse de gestion qui n'existe pas en France et qui permet de pallier certains cas de pénurie.

Extrait du rapport « *Livre vert sur l'évolution du métier enseignant* », dit « rapport Pochard » : La bivalence en Europe (janvier 2008, p. 174) :

L'examen de la situation des enseignants en Europe montre que la plupart – à l'exception des enseignants espagnols – enseignent au moins deux disciplines :

Allemagne et Autriche : la bivalence est obligatoire et inscrite dans la formation initiale des enseignants dès la partie universitaire du cursus. Dans certains Länder, la formation dans une troisième discipline peut être autorisée car elle peut faciliter le recrutement (notamment au niveau du « secondaire inférieur », équivalent du collège).

Belgique (communautés flamande et française de Belgique) : la bivalence est de règle (une majeure, le « titre requis », une mineure, le « titre suffisant ») ; la trivalence est en voie d'extinction. La bivalence s'applique aussi bien aux collèges qu'aux lycées. Il n'existe pas de concours de recrutement d'enseignants (recrutements sur CV directement par les établissements).

Danemark : bivalence ou polyvalence : quatre matières pour les enseignants de Folkeskole (collèges), deux au Gymnasium (lycée). Pas de concours de recrutement, recrutements locaux sur CV.

Italie : bivalence ou polyvalence. Les concours de recrutement très spécialisés par niveau sont ouverts aux titulaires d'une maîtrise exclusivement en rapport avec les disciplines enseignées. Au collège, les professeurs des matières principales sont polyvalents. Au lycée, pour les matières fondamentales, le système de bivalence

est de rigueur. Séparation dans les deux cas entre matières « scientifiques » et matières « littéraires ».

Portugal : bivalence. L'offre de formation aussi bien universitaire que professionnelle est définie par le ministère de l'Éducation et les universités (avec indication d'une discipline « majeure » et d'une « mineure »).

Pologne : la bivalence est inscrite dans les nouveaux critères de qualification des enseignants depuis 2004. Ce n'est pas encore une obligation. Statutairement, les enseignants sont employés par le directeur de leur établissement. Tout en n'étant pas fonctionnaires, ils bénéficient dans le cadre de l'exercice de leur profession du régime de protection légale de ceux-ci.

Royaume-Uni : la bivalence est la règle dans le secondaire. Il n'existe ni catégories, ni concours d'accès à la fonction. Le recrutement et la gestion des enseignants sont décentralisés. C'est le chef d'établissement qui apprécie le profil et l'expérience des candidats.

Suède : les enseignants de l'enseignement secondaire, dont le recrutement et la gestion sont assurés par les communes, sont généralement bivalents.

Suisse : les enseignants du second degré sont recrutés et gérés par les établissements, dans le cadre cantonal. La polyvalence est de règle en secondaire I (collège) et secondaire II (lycée).

4. Les propositions d'évolution

4.1. Des mesures, parfois simples, susceptibles de faire mieux connaître et rendre attractif le métier d'enseignant

4.1.1. Les vocations existent toujours, comment les fortifier ?

Même si le pourcentage d'étudiants souhaitant devenir enseignants semble être en diminution⁵⁴, il existe toujours des vocations.

La mission, au cours des entretiens avec les étudiants, a pu constater que ces vocations remontaient assez en amont dans le parcours de l'étudiant, souvent au moment des études au lycée. Voici des témoignages entendus lors des visites de la mission dans les universités :

Université E : Certes, la vocation enseignante continue d'exister chez des étudiants préparant la licence, les garçons se projetant plutôt vers l'agrégation, les filles vers le CRPE, indépendamment de leurs résultats ; l'intérêt pour le statut de la fonction publique se maintient ; le profil des étudiants préparant les concours est plutôt solide (en L3, ils ont un

⁵⁴ Voir note d'information SIES 12-07 déjà citée, paragraphe 1.2

objectif, ils sont plus jeunes, ils travaillent plus); les taux de réussite aux concours sont bons. Mais le métier perd de son attrait parce qu'il semble perdre la part de liberté qui y était attachée.

Université D : Pour les étudiants se destinant à l'enseignement, les vocations sont présentes assez tôt dans les cursus ; en particulier, un certain nombre d'étudiants, anciens élèves de CPGE et voulant être enseignants rejoignent l'UFR de mathématiques au niveau L3.

Université A : Sur la vocation pour le métier d'enseignant : si pour certains le goût pour l'enseignement est ancien et correspond à une « vocation », voire à une « mission », beaucoup expliquent avoir construit leur projet professionnel de manière progressive (1^{er} / 2nd degré, psychologie-enseignement), par tâtonnements successifs au cours de leurs études et de leurs activités extrascolaires (animation, cours particuliers, emploi d'assistant d'éducation). Certains ont eu des parcours chaotiques, une étudiante a commencé des études de sage-femme, une autre a travaillé pendant 8 ans dans le secteur privé avant de reprendre des études. Tous se disent attirés par l'idée de transmettre des connaissances et de rendre claires des notions difficiles, par le travail en équipes et le contact avec des jeunes, tout cela allant toujours de pair avec l'attrait pour la discipline choisie. Ils ont également en commun un grand enthousiasme et un attrait pour la « créativité » et les innovations pédagogiques, qu'ils comptent bien mettre en œuvre dans leurs classes. Certains expliquent avoir accompli leur scolarité dans des collèges difficiles, ce qui renforce leur intérêt pour l'aspect « social » du métier. Une étudiante se dit effrayée par la perspective d'enseigner dans des classes à gros effectifs mais aucun ne cite spontanément les problèmes de violence ni la rémunération... Mais ils indiquent que leur entourage exprime une certaine surprise, voire de la désapprobation devant leur choix professionnel.

Comment renforcer ces vocations, en susciter d'autres ? Dans la note citée, ces vocations tiennent surtout à l'envie de transmettre des connaissances à des enfants (premier degré) et à l'intérêt pour la discipline enseignée (second degré). Il faut s'appuyer sur ces éléments en permettant aux lycéens et aux étudiants de les renforcer par un contact plus étroit avec ce qu'est le métier d'enseignant, en particulier sur ce qu'est une discipline enseignée au collège et au lycée, ses différences avec une discipline savante et académique, telle qu'elle peut être étudiée à l'université. De nombreuses pistes sont possibles : donner par exemple la possibilité aux lycéens d'assurer du tutorat pour des élèves de classes inférieures, avec un parrainage exercé par le professeur de la classe (cela se pratique déjà dans un certain nombre de lycées, mais sans cette sensibilisation au métier d'enseignant). Pour les étudiants, cela peut prendre la forme de tutorat, de stages ou de « micro-stages » dès la première année de licence, toujours avec l'accompagnement d'un professeur.

4.1.2. Développer les formes de prérecrutements

L'enjeu du recrutement ne se situe pas au niveau master, mais en amont, où il est impératif d'élargir et de fidéliser les viviers d'étudiants susceptibles de choisir les métiers de l'enseignement.

Au-delà des actions de préprofessionnalisation en licence, le pré-recrutement est la solution préconisée par la plupart des interlocuteurs de la mission, en université comme dans les rectorats. Tous pourtant n'en ont pas la même vision.

Les universitaires se réfèrent plus volontiers aux modèles anciens : les uns souhaitent revenir à une forme rénovée de l'ancien système de formation, où les étudiants seraient rémunérés pendant leurs deux années de master. Ce prérecrutement, sélectif, à l'entrée en master ouvrirait droit à un statut de droit public ; d'autres citent le modèle historique des IPES comme « idéal ». Les autorités académiques évoquent plus spontanément le nouveau dispositif des emplois d'avenir professeur.

Le modèle historique et regretté des IPES

Les instituts de préparation aux enseignements de second degré (IPES) ont été créés par le décret n°57-236 du 27 février 1957, dans un contexte caractérisé, d'une part, par l'explosion démographique de la population scolaire qu'allait accélérer le passage de la scolarité obligatoire à seize ans ; d'autre part, par la forte croissance économique qui attirait beaucoup de jeunes vers les entreprises, au risque d'une pénurie d'enseignants.

Dans chaque académie, deux IPES (un à la faculté des lettres, un à la faculté des sciences) sélectionnaient par concours en fin de première année des étudiants qui, à la condition de s'engager à servir dix ans dans l'enseignement, recevaient une rémunération pour préparer les certificats des licences d'enseignement dans leur faculté ; dispensés des épreuves écrites du CAPES (ou du CAPET), les « ipésiens » passaient uniquement les épreuves orales de la partie théorique du concours. Comme les autres lauréats, ils intégraient alors, en qualité de fonctionnaire stagiaire, les centres pédagogiques régionaux où ils préparaient les épreuves pratiques des concours.

En 1972, le gouvernement a décidé de supprimer les IPES dont l'utilité n'était plus manifeste (diminution du nombre de postes mis aux concours compte tenu des besoins prévisibles et des vagues de titularisation des maîtres auxiliaires). Sous la pression des syndicats notamment, les concours de recrutement à l'IPES ont toutefois été reconduits jusqu'en 1977.

Revenant quatre décennies plus tard sur le dispositif, le groupe de travail sur le prérecrutement dans l'éducation nationale mis en place par la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat estime en 2013 que « le modèle des IPES ne pourra pas être reproduit »⁵⁵ : il en souligne les obstacles (coût insoutenable pour les finances publiques), les risques (effet d'aubaine qui reviendrait à financer grâce au prérecrutement des projets professionnels qui se seraient de toute façon réalisés, sans élargissement des viviers ni garantie de mixité sociale) et les limites (mauvais rendement et importants taux d'échec aux CAPES⁵⁶, sans compter les difficultés entraînées par la gestion de ceux qui échouent au concours).

C'est un modèle différent de celui des IPES qui a été choisi par le Gouvernement en 2012 en faisant adopter par le Parlement la loi n° 2012-1189 du 26 octobre 2012 portant création des emplois d'avenir. L'article 4 de cette loi insère dans le code du travail des dispositions

⁵⁵ Communication de M. Jacques-Bernard Magner, sénateur du Puy-de-Dôme, lors de la séance du 27 février 2013 de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat.

⁵⁶ Deux tiers d'échec dans les CAPES littéraires en 1974, 55 % dans les CAPES scientifiques, d'après les recherches effectuées par le professeur Antoine Prost.

destinées à « faciliter l'insertion professionnelle et la promotion sociale des jeunes dans les métiers du professorat » : les emplois d'avenir professeur constituent une voie de prérecrutement d'étudiants vers ces métiers.

Les emplois d'avenir professeur

Recrutement : les emplois d'avenir professeur (EAP) sont des contrats aidés réservés à des étudiants boursiers âgés de 25 ans au plus (30 ans pour les étudiants handicapés), inscrits en deuxième année de licence (ou, le cas échéant, en L3 ou M1) et se destinant aux métiers du professorat. La loi prévoit une priorité d'accès, parmi ces étudiants boursiers, à ceux qui effectuent leurs études dans une académie ou dans une discipline connaissant des besoins particuliers de recrutement⁵⁷ et qui sont issus de zones urbaines sensibles, de zones de revitalisation rurale ou de l'outre-mer.

Conditions de l'emploi : l'étudiant, qui s'engage à poursuivre sa formation dans un établissement d'enseignement supérieur et à se présenter à l'un des concours de recrutement d'enseignants du premier ou du second degré, est recruté sur un contrat unique d'insertion d'une durée de douze mois, renouvelable dans la limite maximale de trente-six mois. Il accomplit des fonctions d'appui éducatif dans les écoles et les établissements scolaires pendant une durée hebdomadaire modulable en fonction de ses contraintes d'étude (12 heures en moyenne). Ses missions évoluent au fur et à mesure des trois années afin de se rapprocher progressivement des compétences exigées par le métier d'enseignant. En contrepartie, il perçoit, outre la rémunération du contrat (402 € nets mensuels), une bourse de service public (217 € mensuels), cumulable avec la bourse versée par le CROUS.

Mise en œuvre : ce dispositif est appelé à monter en puissance. 4 000 contrats ont été proposés au 1^{er} janvier 2013 ; 6 000 supplémentaires s'y ajouteront au 1^{er} octobre 2013, soit un total de 10 000 au titre de l'année 2013-2014 ; l'objectif est d'atteindre un niveau de 18 000 emplois d'avenir professeur sur trois ans. Les notes de suivi du deuxième trimestre 2013 des correspondants académiques de l'IGAENR font état d'une « mise en place laborieuse » : outre les difficultés d'ordre administratif (publication tardive des textes, lourdeur des procédures de recrutement) essentiellement liées au démarrage du dispositif, les académies ont rencontré, malgré d'excellentes collaborations entre rectorats et universités, des difficultés à atteindre les objectifs de recrutement, en particulier dans les disciplines prioritaires. L'insuffisance des viviers en licence, la difficulté de certaines UFR à adapter les emplois du temps et les contenus des unités d'enseignement à ce modèle de formation par alternance ainsi que la concentration géographique des sites universitaires dans certaines académies constituent de réels obstacles. Les ajustements auxquels le ministère a procédé (élargissement du recrutement à d'autres disciplines, redéploiements entre académies), le rodage des procédures de gestion administrative et financière des contrats, l'annonce anticipée des dotations de la deuxième vague sont de nature à créer un contexte plus favorable pour les prochains recrutements.

⁵⁷ L'arrêté du 18 janvier 2013 fixe la liste des 15 académies et des 4 disciplines (lettres, mathématiques, anglais, allemand) connaissant des besoins particuliers justifiant cette priorité d'accès. Toutes les académies bénéficient toutefois d'une dotation en EAP.

Le principal débat de fond que suscite le dispositif, par comparaison à d'autres formes de prérecrutement, tient à la sélection des étudiants. Voici des propos entendus de la part de plusieurs universitaires au cours des entretiens menés par la mission

Propos défavorables

Un professeur d'université a expliqué qu'à son sens, « *les emplois d'avenir professeur ne sont qu'un ersatz médiocre d'un tel prérecrutement ; leur principal avantage est de ne pas coûter cher, et leur efficacité risque fort d'être proportionnelle à leur coût* ». Un directeur d'UFR a déclaré : « *Les emplois d'avenir sont des pré-recrutements de pauvres, pas nécessairement très bons académiquement, qui enseigneront à des pauvres* ». « *Ces étudiants seront identifiés dans les établissements par l'origine sociale qui a présidé à leur recrutement* ».

Propos favorables ou propositions complémentaires

Plus prosaïquement, dans toutes les disciplines, et que l'on ait affaire à l'équipe de direction, aux directeurs d'UFR, aux enseignants ou aux étudiants, l'attrait des emplois d'avenir professeur paraît diminué du fait de la difficulté à combiner les cours suivis à l'université et la charge de service, mais aussi du besoin, pour réaliser cette combinaison, de rester à proximité de la métropole universitaire, et de la crainte suscitée chez certains étudiants par l'engagement à passer un concours de recrutement. Tous souhaiteraient que soit prévu un dispositif permettant aux étudiants non boursiers d'entrer eux aussi en contact avec la réalité de l'enseignement pour y faire l'expérience de la position de l'adulte et sortir ainsi des représentations de l'élève. Une autre suggestion est d'associer plus étroitement l'université aux initiatives de l'éducation nationale afin de parvenir à articuler le dispositif EAP aux modules de préprofessionnalisation existants.

Le VP-CEVU d'une université visitée propose de créer une « cordée de la réussite » axée sur les métiers de l'enseignement ayant vocation à trouver un prolongement dans les EAP (qui se verraient, au niveau L3 ou M1, proposer un tutorat de deux heures dans la cordée) ; cette cordée viserait prioritairement les zones urbaines dites « sensibles » et les zones de « revitalisation rurale ».

Entendu dans une autre université : le prérecrutement peut constituer une bonne solution. Des universitaires (département de mathématiques) préconisent de pré-recruter dès la fin de L1 de futurs enseignants scientifiques, y compris des étudiants se destinant au professorat des écoles.

Il paraît utile de rappeler la vocation du dispositif. Les emplois d'avenir professeur ciblent clairement les étudiants modestes, non seulement dans l'objectif immédiat de leur apporter un soutien financier, mais aussi dans la perspective d'élargir progressivement le vivier de recrutement des enseignants sur une base sociologique la plus mixte possible. Il s'agit plus de capter et de sécuriser un public pour les futurs concours, en l'aidant à s'y préparer et en lui donnant le goût du métier, que de recruter les meilleurs étudiants (par un concours du type IPES) qui seraient plus directement opérationnels au sein des écoles et établissements où ils exercent leurs missions.

Les travaux du professeur Lantheaume et de son laboratoire de recherche⁵⁸ montrent que ce sont les étudiants les plus modestes qui ont souvent une vision pessimiste du métier d'enseignant au regard des difficultés qu'ils rencontrent pour y accéder : ils estiment que la formation ne les aide pas assez et que le concours est trop difficile. L'intérêt pour l'institution est de rendre attractive la voie des métiers de l'enseignement et de conforter le choix de jeunes qui ne s'y seraient pas forcément engagés. Naturellement, cette action requiert du temps et un accompagnement soutenu de la part de l'ensemble des acteurs : éducation nationale, universités qui sont là pleinement dans leur mission de formation et d'insertion professionnelle des étudiants, et bien sûr ESPÉ ; elle nécessite aussi une communication plus forte pour toucher son public cible, y compris en amont des études supérieures.

La mission préconise de maintenir la pression en faveur d'un recrutement ciblé sur les disciplines prioritaires. Le souhait d'atteindre des objectifs quantitatifs ne doit pas conduire à diluer la volonté originelle de répondre en priorité aux besoins précis de l'institution. C'est pourtant ce que la mission a pu constater lors de ses visites en académies : si le taux de recrutement des EAP a été bon, conformément aux demandes de l'administration centrale, il n'a pourtant pas permis de recruter essentiellement des étudiants dans les disciplines déficitaires. La mission recommande, par ailleurs, de lier le soutien financier accordé aux étudiants retenus dans le cadre des EAP à un engagement à enseigner dans le second degré durant au moins cinq ans à l'issue du soutien apporté par l'État.

En outre, s'il était soutenable financièrement, un second dispositif de prérecrutement, sélectionnant cette fois les étudiants sur leur excellence académique, semblerait à la mission particulièrement opportun pour susciter et soutenir les vocations.

4.1.3. *Mettre en place des mesures d'incitation financières ciblées*

Comme on l'a vu plus haut, des pays ou des régions (Royaume-Uni, ville de Berlin, Belgique francophone) ont mis en place des mesures d'incitation financières (bourse d'études, indemnités), destinées à attirer des étudiants ou retenir des enseignants dans les disciplines déficitaires ou bien dans les zones géographiques ou face aux élèves difficiles.

Des dispositifs de ce type gagneraient à être réfléchis, sans que la solution de l'incitation financière puisse être considérée comme efficace par nature : les incitations financières mises en place par l'État dans le domaine de l'éducation prioritaire n'ont pas conduit aux résultats espérés. Des dispositifs très ciblés sont pourtant sans doute susceptibles de produire un effet intéressant en matière d'attractivité vers le métier d'enseignant. Certains existent déjà en France, ciblés sur des zones géographiques déficitaires : incitation financière en Seine-Saint-Denis, bourses pour susciter l'envie d'enseigner proposées par le conseil régional de Picardie aux étudiants en contrepartie de leur engagement moral, une fois le concours réussi, à demeurer dans la région pour y enseigner.

⁵⁸ Entretien avec Françoise Lantheaume, directrice du laboratoire « éducation, cultures, politiques » (Lyon 2, IFE-ENS, UJM Saint-Étienne).

4.1.4. Développer de nouvelles formes de communication sur le métier

(Témoignages)

IUFM X : L'orientation en amont est à renforcer, notamment sur les parcours licences à l'université (contenu...). L'information, essentiellement disponible sur les sites des universités, est rédigée par les responsables des UFR sans se mettre à la place des parents ou des futurs étudiants. À ce manque de clarté s'ajoute une image brouillée des voies conduisant au métier d'enseignant (différentes selon les universités et les académies).

Université C : les étudiants comme certains directeurs d'UFR sont demeurés dans l'idée tenace que dans les disciplines déficitaires, il n'y a quasiment pas de postes mis aux concours et que la sélectivité est intenable si l'on n'est pas un étudiant brillantissime.

Université D : les étudiants de licence et master en mathématiques auraient intégré l'idée que le niveau requis pour réussir au CAPES aurait considérablement diminué. Ils l'exprimeraient même de façon explicite et « *ne feraient guère d'efforts pour s'investir dans la discipline au-delà de ce qui leur semble être le strict nécessaire pour obtenir le concours* ». Ce qui explique peut-être le taux passable de réussite au CAPES des étudiants de l'université qui surprend le président : 43 %.

Académie Y : la difficulté du lien académie - universités pour promouvoir le métier d'enseignant est signalée par les services académiques. Des campagnes d'affichage ont été organisées ainsi que des prises de contact avec les services d'orientation des universités mais il semble que cela ne soit pas le bon mode d'entrée pour toucher les étudiants. Peu de retours malgré les tentatives diverses : une année, le rectorat a pris contact avec les présidents d'université (il n'en est rien sorti), une autre année avec les SG d'université pour développer une action plus concrète : mailings, affichages..., peu de retours), une troisième année, enfin, les services du rectorat se sont déplacés dans les universités : peu d'accroches encore.

Université H : La revalorisation du métier d'enseignant apparaît à tous comme une nécessité. Elle passe par un discours plus positif sur les débouchés des études fondamentales : de la part de l'université où l'enseignement n'est plus présenté comme un objectif majeur, ni même « noble », de la licence ; de la part de l'État aussi, qui devrait afficher une programmation des postes offerts aux concours sur plusieurs années afin de donner un signal fort aux bacheliers qui entament leurs études.

Depuis 2001, trois campagnes de communication d'envergure ont été lancées par le ministère pour accroître le nombre de candidats au métier d'enseignant et pour le valoriser.

En 2001, un rapport du comité national d'évaluation de l'enseignement supérieur (CNÉ) attirait l'attention sur la désaffection envers le métier d'enseignant et les risques de pénurie de candidatures :

« C'est au moment où l'éducation nationale prévoit de recruter 185 000 enseignants d'ici 2006 qu'une enquête de la direction de la programmation et du développement, réalisée auprès des bacheliers entrés à l'université en 2000, révèle que le métier d'enseignant suscite un rejet croissant parmi les étudiants. Cette désaffection à l'égard du métier d'enseignant, qui intervient alors qu'on

observe un tarissement dramatique des candidatures dans certaines filières, notamment professionnelles et technologiques, et un ralentissement très net dans d'autres, en particulier les filières scientifiques, peuvent susciter quelques inquiétudes sur le devenir du système éducatif.

Il est absolument nécessaire que les pouvoirs publics prennent la mesure des enjeux, à travers un message fort sur les missions de l'école, et sur le métier d'enseignant, et en dégageant les moyens organisationnels adaptés à la situation »⁵⁹.

Une campagne a été lancée par le ministère en mai 2001, sur le thème « *Professeur. Et si l'avenir c'était vous ?* ». Tout en récusant le diagnostic d'une baisse des candidatures⁶⁰, elle proposait de mettre en valeur « *la noblesse et les joies du métier d'enseignant* ». Elle s'inscrivait dans le contexte suivant :

- « *L'adoption d'un plan pluriannuel de création d'emplois et de recrutements de professeurs, en application de la décision annoncée par le Premier ministre en mars 2000.*
- *La rénovation de la formation des maîtres pour mieux les préparer à leur futur métier.*
- *Le lancement d'une réflexion sur le métier d'enseignant, ses difficultés, ses richesses et ses évolutions futures ».*⁶¹

La campagne de 2001 s'appuyait sur les télévisions et l'affichage, avec de petits films. Par exemple, dans l'un, un joggeur en forêt repensait à l'appel téléphonique d'un de ses anciens élèves en chaudronnerie lui annonçant qu'il était entré dans l'aérospatiale. Cette campagne n'a toutefois pas enrayeré la chute des candidatures aux CAPES et au CRPE.

Une nouvelle campagne a été lancée en 2011 à l'initiative du ministre Luc Chatel par la DELCOM, pour un budget de 1,2 M€, portant sur le recrutement de 17 000 personnels, notamment enseignants. Elle s'appuyait sur une présence radio, presse et web, véhiculant un message de réussite et d'épanouissement personnels et professionnels. Elle mobilisait les valeurs du service public : « *faire vivre et partager sa passion, transmettre des savoirs et des valeurs, se consacrer à la réussite de chacun de ses élèves* ».

La campagne de communication lancée par la DELCOM à la demande du cabinet du ministre fin 2012-début 2013, « *Ambition enseigner* », pour un budget de 1,5 M€, obéissait à un double objectif :

- un objectif opérationnel visant à assurer une forte notoriété, concernant l'information sur les dates de concours, les nouvelles modalités de formation, l'augmentation du nombre de postes (annonce de 40 000 recrutements en 2013), afin d'inciter les étudiants à s'inscrire aux différents concours ouverts ; selon une

⁵⁹ *Les IUFM au tournant de leur première décennie : Panorama et perspectives*, La Documentation française, février 2001, p. 9.

⁶⁰ « *Contrairement à certaines idées reçues la France est, aujourd'hui, l'un des rares pays à ne connaître ni crise de vocation, ni désaffection pour le métier d'enseignant. En témoigne, en particulier, le nombre de candidats au concours, en moyenne 10 pour 1* ». Communiqué de presse du ministre, Jack Lang le 15 mai 2001.

⁶¹ *Ibidem*.

enquête BVA réalisée en novembre 2012, 59 % des étudiants avaient connaissance de l'augmentation du nombre de postes, et 20 % déclaraient souhaiter s'inscrire au concours ;

- un objectif d'image et de revalorisation du métier, pour recréer les conditions d'un engouement afin d'endiguer la crise des recrutements. Selon le même sondage BVA, 92 % des étudiants disaient avoir une image positive du métier d'enseignant, et 46 % disaient que le métier est attirant.

Cette campagne ciblait spécifiquement les étudiants, par voie d'affichage, de bannières sur les sites internet, de mailing, de newsletters. Elle s'appuyait sur les rectorats, les médias locaux, les universités et les CROUS. Elle s'est ensuite focalisée sur le recrutement des 18 000 emplois d'avenir professeur.

Le message portait sur le bénéfice attendu pour les étudiants : une formation rémunérée, effectuée au contact des élèves. Elle mettait aussi en exergue certaines valeurs du service public : la transmission des savoirs, la réussite de tous. Elle livrait des informations pratiques sur les inscriptions aux concours. Sur trois affiches, un jeune homme et deux jeunes femmes lèvent la main pour répondre positivement à trois questions : « *Qui veut étudier l'esprit libre ?* », « *Qui veut apprendre à apprendre ?* », « *Qui veut la réussite de tous ?* ».

La campagne s'est enrichie sur le site du ministère de l'éducation nationale de brefs témoignages d'enseignants en poste, expliquant leurs motivations, et d'un espace de dialogue animé par 80 enseignants pour répondre aux questions que peuvent se poser les étudiants intéressés par les concours. Le site du ministère consacré au recrutement donne une information très complète sur les conditions d'inscription, la nature et le nombre de postes offerts aux concours, les fiches métier, le niveau de rémunération brute aux divers moments de la carrière, les possibilités d'évolution.

La Cour des comptes a souligné que l'« *on peut faire l'hypothèse que la campagne de communication sur les métiers de l'enseignement conduite par le MENJVA comme la revalorisation importante du salaire des nouveaux professeurs (+ 18 % entre 2007 et 2012) ont eu un certain impact* ».

Ces différentes campagnes ont porté leurs fruits. Il convient cependant de s'interroger sur leur portée à long terme, si, au-delà de l'image, on ne s'attelle pas à faire mieux connaître et apprécier la réalité du métier. En témoigne ainsi, par exemple, le secrétariat général de l'enseignement catholique :

« *La communication est un outil essentiel, non seulement pour valoriser le métier, mais aussi pour accroître les viviers. Depuis 2009, la communication de l'enseignement catholique cible en même temps le métier et ses masters MEEF. Dans la perspective de la préprofessionnalisation en licence, les étudiants devront être repérés en amont ; de même, la communication ciblera en 2014 les élèves de terminale de l'enseignement catholique (au nombre de 10 000 chaque année, pour 2 500 professeurs recrutés). L'idée est de s'inspirer d'une communication effectuée au Québec, fondée sur une succession d'histoires au cours desquelles des jeunes remercient leurs professeurs de ce qu'ils leur ont apporté* ».

4.1.5. Développer l'accueil et l'accompagnement des nouveaux enseignants

Le rôle de l'accueil et de l'accompagnement des nouveaux enseignants a été développé dans les paragraphes 2.1 « L'image du métier » et 2.5 « Les débuts dans le métier ».

Il semble néanmoins important de souligner encore cet aspect important en matière d'attractivité du métier. La mise en place effective et généralisée d'un accueil et d'un accompagnement en établissement comme par les services rectoraux et l'affichage de cet accueil peuvent avoir un double effet : certainement auprès des jeunes enseignants, en les aidant dans leurs premiers pas, mais aussi auprès des étudiants, en montrant que l'institution se préoccupe des conditions d'exercice du métier.

Le directeur des ressources humaines du secrétariat de l'enseignement catholique, rencontré par la mission, a souligné l'importance de cet accueil et combien l'attention aux débuts de carrière était essentielle : la qualité de l'accueil des nouveaux enseignants dans les établissements catholiques serait, à son sens, un attrait, perçu par les étudiants de licence qui se destinent à l'enseignement. Les séminaires d'accueil des jeunes professeurs fin août, avec tous les tuteurs et chefs d'établissement, sont des moments importants. Le fait de pouvoir placer les jeunes enseignants le plus à proximité de leur lieu de vie est également un avantage. Il est évident que la taille « humaine » et les spécificités des établissements de l'enseignement catholique facilitent cette prise en charge.

Dans les établissements publics, il s'agit de systématiser ce que font naturellement déjà un certain nombre d'établissements, en mobilisant l'équipe éducative pour accueillir l'enseignant nouvellement nommé, en ne lui laissant pas les classes et les heures dont les anciens ne veulent pas, ce que les inspecteurs peuvent encore observer parfois sur le terrain. Il semble utile de répéter ce qui a été souligné plus haut : l'équipe de direction et l'équipe pédagogique jouent un rôle essentiel à ce moment de sa carrière pour informer le professeur des usages dans l'établissement : accueil et accompagnement des élèves, prévention du décrochage, modalités des sanctions, organisation du travail en équipes, conditions du travail personnel, marges d'autonomie et d'initiative dont le professeur dispose, pour l'informer sur les ressources dont dispose l'établissement : CDI, ENT, pour l'intégrer à une équipe.

Au niveau académique, en partenariat avec les collectivités territoriales, il s'agit d'organiser mieux l'accueil physique des jeunes enseignants, aide au logement, aides financières, etc. La mise en œuvre effective de ces mesures suppose bien entendu un pilotage ministériel afin que les services aient les moyens de le faire.

Ces différentes mesures pourraient constituer des éléments déterminants de la communication du ministère sur le métier d'enseignant. En témoigne ainsi le Secrétariat général à l'enseignement catholique : « Le recrutement doit être plus offensif. Il n'est plus possible de se contenter d'une politique de recrutement passif (on ouvre des postes). Le ministère de la défense et, de plus longue date, la gendarmerie, organisent régulièrement des campagnes de communication destinées à attirer les vocations et indiquent, dans le cadre de ces campagnes, les avantages des métiers proposés. L'enseignement catholique, pour sa part, engage un travail sur l'accueil en termes de logement des enseignants nouvellement affectés, en particulier dans les grandes villes où les loyers sont élevés (affectation de quelques studentes

dans les internats, location intergénérationnelle chez des professeurs dont les enfants ont quitté le domicile familial : formule actuellement testée à Lille). Faute de pouvoir « vendre » ni la carrière ni le salaire, il faut proposer d'autres avantages ou services”.

4.1.6. *Lever les craintes liées à la mobilité : pour les concours du second degré, évoluer vers un concours national à déclinaison régionale ?*

Une des propositions destinées à lever une partie des appréhensions liées à la mobilité, formulées par plusieurs interlocuteurs, essentiellement dans les services académiques, serait de faire évoluer les concours nationaux du second degré vers des concours nationaux à déclinaison académique, sur le modèle du concours de recrutement des professeurs des écoles.

D'autres interlocuteurs ont objecté que la forme du concours national à déclinaison académique n'a cependant pas fait la preuve, concernant le premier degré, de sa capacité à régler toutes les difficultés de recrutement puisque le nombre de candidats, là aussi, a régulièrement chuté.

En outre, les académies n'ont pas des viviers homogènes. Par ailleurs, Paris forme une partie importante des candidats mais ses besoins sont minimes. Si, pour avoir des chances d'être reçu, un candidat est obligé de se rendre dans une autre académie pour concourir (comme cela se fait pour le CRPE), la solution serait plus intéressante en termes de gestion (concernant une académie comme Créteil par exemple) que pour résoudre les appréhensions des candidats liées à question de la mobilité.

Enfin, les résultats aux concours révèlent des disparités régionales fortes, variables selon les disciplines. À ce jour, seul le concours national, au-delà du fait qu'il conserve une très forte charge symbolique, régule ces différences.

Il semblerait néanmoins opportun de poursuivre cette réflexion, au moins « pour les disciplines aux effectifs les plus importants » ainsi que le préconise la Cour des comptes (recommandation n° 15 du rapport). Une analyse poussée, fondée sur une étude statistique et de faisabilité, semble indispensable à la mission.

4.2. Aller chercher les viviers là où ils sont

4.2.1. *Ouvrir les viviers, faire bouger quelques frontières*

Les candidats aux concours doivent être recherchés là où ils sont vraiment et non là où l'on pense a priori qu'ils devraient être.

Ils proviennent de viviers hétérogènes (master enseignement, masters recherche) qui s'appuient sur une représentation traditionnelle des disciplines. Ainsi en lettres, les concours reposent sur la partition lettres classiques, lettres modernes. Cette opposition, longtemps pertinente, se révèle caduque aujourd'hui pour le recrutement d'enseignants en raison de l'évolution du périmètre général de la discipline. Elle disparaît d'ailleurs en 2014. La chute des inscriptions en lettres classiques n'est pas uniquement imputable au peu d'appétence pour le métier d'enseignant, elle l'est aussi pour les humanités classiques et a comme corollaire le

tariement des viviers en M1 et M2 ; certaines universités ont d'ailleurs fermé des formations comme à Rennes, d'autres départements se retrouvent presque sans étudiants de master comme à l'université de Strasbourg qui a décidé de « sanctuariser » certaines formations jugées essentielles malgré le faible nombre de candidats (formations « orchidées » pour reprendre le nom donné à Strasbourg).

Inversement, les départements des études théâtrales et des études cinématographiques se sont développés, les filières FLE et FLS (français langue étrangère et français langue seconde) de même. Ces trajets en forte croissance attestent de l'intérêt des étudiants pour de nouvelles formations qui s'inscrivent au sens large dans le secteur des lettres, mais en offrant des cursus différents de ceux retenus pour les concours. S'intéresser à ces étudiants, valoriser dans le recrutement la diversité des parcours, s'ouvrir à de nouveaux champs disciplinaires, voici quelques pistes utiles.

Outre l'élargissement du vivier, c'est aussi une réflexion sur le périmètre des disciplines et l'intérêt épistémologique et didactique à faire bouger quelques frontières : l'étude filmique fait partie intégrante des apprentissages de la discipline français au collège et au lycée, l'étude dramaturgique investit de plus en plus l'approche du texte théâtral ; quant aux méthodes d'analyse du FLE et FLS, elles s'avèrent opérantes tant pour ceux qui ont un projet d'enseignement à l'étranger, qu'à ceux qui souhaitent enseigner en France auprès de nouveaux publics éloignés par leur milieu d'une maîtrise du français comme langue première.

Cet exemple d'ouverture des viviers en lettres pourrait donner matière à réflexion dans d'autres disciplines : ouverture du périmètre de chaque langue étrangère aux viviers des langues étrangères appliquées, ouverture des enseignements de musique vers les pratiques instrumentales.

De même, beaucoup de formations en informatique se sont développées aux côtés des formations en mathématiques. Il y a de fait une grande proximité entre ces deux disciplines universitaires, même si elles sont distinctes. Des étudiants ayant suivi des formations en informatique pourraient tout à fait enseigner les mathématiques. Cette ouverture aurait de plus l'avantage de répondre en partie au développement de l'enseignement de l'informatique au collège et au lycée.

4.2.2. Réfléchir au périmètre des disciplines, développer, dans certaines disciplines, des formes de bivalence

- Réintroduire ou développer des formes de bivalence dans les enseignements et les concours

Différentes analyses de l'OCDE tendent à montrer que dans un grand nombre de pays, les difficultés de recrutement seraient moindres que celles que l'on connaît en France, en partie en raison de la bivalence des enseignants (Allemagne, Royaume-Uni), qui réglerait « *la plupart des problèmes liés à la désaffectation disciplinaire* » si l'on en croit l'un des interlocuteurs de la mission.

Si les comparaisons internationales effectuées dans le cadre de la mission ne le démontrent pas de façon évidente, il est néanmoins pertinent de s'interroger sur la question de la

bivalence et celle du périmètre des disciplines qui sont revenues à plusieurs reprises dans les entretiens menés par la mission.

Historiquement, la bivalence, voire la trivalence, ont toujours existé au collège et au lycée général dans certaines disciplines – histoire-géographie ou encore français-latin-grec – sans que ces bivalences soient considérées comme synonymes d'une moindre qualité en termes disciplinaires, mais au contraire en étant perçues comme une marque d'excellence. En outre, sans ces bivalences, il est certain que l'enseignement même de certaines disciplines, comme la géographie ou les langues de l'antiquité, aurait été depuis longtemps menacé⁶². La bivalence, en outre, est la règle pour les disciplines générales dans la voie professionnelle.

Dans les faits, de nouvelles formes de bivalence sont apparues. Ainsi, pour faire face à l'insuffisance de professeurs de mathématiques, la plupart des académies proposent, sur la base du volontariat, aux professeurs de physique en sous-service de compléter leurs obligations réglementaires par des enseignements en mathématiques. Ces propositions recueillent en général l'accord des intéressés qui préfèrent cette bivalence à un éclatement de leur service entre plusieurs établissements ou à une affectation comme titulaire en zone de remplacement (TZR). La bivalence permet d'éviter le recours à des personnels contractuels, souvent difficiles à trouver et d'une qualité inégale, le niveau en mathématiques des intéressés étant garanti par les inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) de la discipline. Encore conviendrait-il de vérifier à quel point, dans les faits, ces enseignants de physique continuent à enseigner aussi et encore la physique. Il semble, en effet, que nombre d'entre eux en viennent alors à enseigner exclusivement les mathématiques.

- Réfléchir à la piste de CAPES bivalents dans certaines disciplines

La réintroduction d'une forme plus généralisée de bivalence est envisagée de façon récurrente depuis une décennie. La bi ou polyvalence faciliterait la transition école-collège en permettant d'amoindrir la « rupture scolaire » qui survient en sixième, au moment où les élèves quittent leur professeur des écoles polyvalent pour les enseignants disciplinaires du second degré ; elle serait plus conforme à l'école du socle en assurant plus sûrement l'unité et la cohérence des savoirs. Elle présenterait, enfin, l'intérêt de fluidifier la gestion des enseignants : le rapport 2013 de la Cour des comptes rappelle l'intérêt que présente la bivalence dans une perspective gestionnaire. Au-delà de son intérêt en termes de gestion, elle contribuerait aussi à améliorer les conditions de travail des enseignants, en réduisant les fractionnements éventuels de services sur plusieurs établissements.

Dans certaines disciplines, il est apparu à la mission que les présidents de jurys des concours du CAPES ne verraient pas d'inconvénient au développement de ces bivalences. La solution présenterait, en effet, l'intérêt d'attirer plus de candidats en résolvant les difficultés d'affectation à plein temps souhaitée par les enseignants. En lettres, par exemple, une partie des étudiants formés au cursus lettres modernes sont, de fait, en capacité d'assurer des enseignements de latin pourvu que le concours en valorise le choix. Pour cette discipline, ce qui peut apparaître comme une réponse de détail aux difficultés de recrutement pourrait être

⁶² La bivalence caractérise déjà de nombreux concours de recrutement du second degré de l'enseignement général qui regroupent des disciplines traditionnellement liées (plus d'un tiers des sections du CAPES ont un caractère bivalent).

en réalité une réponse essentielle au regard de l'analyse des flux d'étudiants à l'issue du baccalauréat. En ce qui concerne la voie technologique, la création du CAPET sciences industrielles de l'ingénieur (SII) avec une épreuve commune aux quatre options a introduit naturellement une pluridisciplinarité dans le concours.

Dans d'autres disciplines, en revanche, comme les langues vivantes, la solution semble plus problématique. S'il est vrai que les étudiants ayant accompli toutes leurs études en section bilingue au collège puis au lycée, qui souvent étaient les meilleurs élèves, s'inscrivent à l'université dans des filières également bilingues et pourraient être intéressés par des CAPES bivalents, il n'en va pas de même – loin de là – pour la majorité des étudiants en langues inscrits dans les universités. Il est ainsi sans doute essentiel que l'éducation nationale trouve le moyen d'attirer mieux qu'elle n'y parvient aujourd'hui le vivier de ces bons étudiants qui, avec le niveau de bilinguisme qu'ils possèdent, privilégient des études menant à des carrières internationales telles que, par exemple, droit-commerce ou interprétariat, ouvrant des perspectives de carrières et de salaires sans rapport avec celle de l'enseignement. En tout état de cause, attirer mieux ces étudiants est loin d'être acquis avec les maquettes des concours actuels. La solution n'est pourtant pas nécessairement celle d'une généralisation de la bivalence dans les CAPES qui, dans ces disciplines, pourrait être extrêmement mal perçue par la communauté universitaire.

L'hypothèse ne peut pas, en tout état de cause, être rejetée d'emblée et ne demeurer que l'objet d'un débat idéologique. Elle est intéressante mais demande à être examinée au cas par cas, selon les disciplines. Rendrait-elle nécessairement plus attractives toutes les disciplines ? Ce n'est pas certain. Elle devrait sans nul doute être modulée selon les disciplines et assurément résulter d'une réflexion de fond sur la rénovation des champs disciplinaires – inexistante depuis le rapport « Bourdieu-Gros » de 1989 – à conduire par le Conseil supérieur des programmes. Les découpages disciplinaires ont un ancrage historique et peuvent – ou devraient ? – évoluer. C'est là, bien évidemment, un chantier de vaste ampleur...

La solution exigerait, en tout état de cause, une réforme correspondante de la formation universitaire en amont de la préparation au concours : habilitation de licences bi-disciplinaires, ou programmes d'acquisition de deux licences en parallèle, éventuellement majeure et mineure. Les appariements les plus utiles et crédibles au plan pédagogique seraient définis en référence au socle commun de connaissances et de compétences. Mais, comme l'a souligné la présidente de l'université B, il y a aujourd'hui un décalage entre la bi-disciplinarité existant dans l'enseignement scolaire (histoire-géographie, physique-chimie...) et celle que les universités construisent. Ainsi, parallèlement aux formations disciplinaires classiques, l'université B propose des licences bi-disciplinaires : par exemple, en interne, anglais-allemand ; ou avec des universités partenaires : lettres-histoire, lettres-philosophie, italien-histoire de l'art. Deux universités témoignent cependant de leurs craintes :

Université A : Une enseignante en langue vivante : « *une licence pluridisciplinaire serait dissuasive pour les étudiants les plus faibles, qui se dirigent vers l'université. Ceux qui en seraient capables vont en CPGE* ».

Université B : Un « CAPES bivalent » anglais-allemand, pour « sauver » l’enseignement de l’allemand, est une piste évoquée par les directeurs de section Allemand des universités, réunis en octobre dernier. Pour autant, les universitaires s’interrogent sur la lourdeur des parcours et l’organisation de la préparation au concours au sein des masters. Une solution plus pragmatique serait de recruter des enseignants avec un CAPES d’anglais, mais titulaires d’une bi-licence anglais-allemand pour assurer des services dans les deux disciplines. Toutefois cette hypothèse a une limite : les doubles licences sont des formations pointues et sélectives ; les étudiants qui s’y engagent se dirigent généralement vers d’autres débouchés.

Dans cette réflexion sur des CAPES bivalents, la discipline lettres, enfin, appelle une attention particulière. La désaffection vis-à-vis du CAPES de lettres classiques tient en partie aux conditions d’exercice du métier : compte tenu de l’insuffisance du nombre de professeurs, l’enseignant est conduit à prendre en charge uniquement les cours de latin et grec, à tous les niveaux en collège et lycée ; il n’enseigne plus les lettres. Les responsables de l’UFR estimeraient intéressante l’idée d’une fusion des CAPES de lettres modernes et de lettres classiques : un seul concours avec deux filières, ou une solution intermédiaire (une dissertation en lettres et une épreuve dans une seule langue ancienne). La maquette du CAPES de lettres a retenu le principe d’un concours unique avec deux options (lettres classiques et lettres modernes), des épreuves communes (la composition française à l’écrit, l’épreuve orale de mise en situation professionnelle : explication de texte et grammaire à l’oral). Toutefois, dans le cadre de l’épreuve orale d’analyse d’une situation professionnelle, les optionnaires de lettres modernes ont le choix entre cinq déclinaisons différentes de l’épreuve, ce qui assure ainsi la prise en considération et la valorisation de parcours diversifiés (« latin pour lettres modernes », « littérature et langue », « français langue étrangère et français langue seconde », « théâtre ou cinéma ») ; quant aux optionnaires de lettres classiques, seule l’épreuve de « langues et cultures de l’Antiquité » leur est offerte. Si l’identité des lettres classiques s’en trouve renforcée, le vivier potentiel des candidats s’en trouve affaibli.

- Suivre à nouveau la piste des mentions complémentaires ?

Une autre piste que la bivalence pourrait être de simplifier, pour les banaliser, les procédures qui permettent aux professeurs d’acquérir une mention complémentaire leur donnant la possibilité d’enseigner dans une discipline autre que celle d’origine. Outre l’intérêt évident pour l’institution, cette solution pourrait présenter l’avantage de permettre aux enseignants de diversifier leurs parcours en répondant ainsi, au moins pour partie, à la crainte, souvent exprimée par les étudiants, de la monotonie d’un même métier exercé durant toute une vie professionnelle. C’était déjà la solution préconisée par le rapport Obin en 2002, reprise par le rapport de la commission Pochard en 2008.

On rappellera néanmoins que la solution⁶³, expérimentée en 2006, a été un échec : échec concernant le nombre de candidats intéressés, échec également d'un point de vue disciplinaire. Il est vrai aussi qu'on n'a guère laissé au dispositif le temps de faire éventuellement ses preuves.

- Élargir les viviers de recrutement de certains CAPES

Enfin, il conviendrait d'envisager la possibilité d'élargir les viviers de candidats susceptibles de se présenter à certains CAPES en modifiant les modalités de recrutement (tout en gardant un seul intitulé de CAPES), par exemple en permettant à des étudiants ayant suivi des études d'informatique de se présenter au CAPES de mathématiques ou bien à des étudiants ayant suivi des formations en français langue étrangère ou en sciences du langage de se présenter au CAPES de lettres. Ceci pourrait se faire en introduisant des épreuves optionnelles adaptées à ces profils d'étudiant.

4.2.3. *Attribuer une admissibilité au CAPES, sous certaines conditions, aux étudiants des CPGE lauréats de concours*

Les classes préparatoires aux grandes écoles ne préparent pas aux seuls concours des écoles normales supérieures. Compte tenu du faible nombre d'admissions dans les ENS, une politique de diversification des enseignements et des débouchés s'est développée depuis une vingtaine d'années : développement des classes préparatoires intégrées, création des parcours BL (lettres et sciences sociales) pour les étudiants littéraires et élargissement des débouchés dans le cadre de la BEL (banque d'épreuves littéraires)⁶⁴ : ouvertures aux concours des écoles de commerce, aux IEP, aux écoles de traduction...

Les classes préparatoires scientifiques, économiques, littéraires offrent donc aujourd'hui aux étudiants des perspectives de carrières qui, sauf pour la petite fraction de ces étudiants qui intègrent une école normale supérieure, excluent de fait les métiers de l'enseignement⁶⁵. Les possibilités d'intégration dans les différentes grandes écoles (d'ingénieurs, de commerce...) sont, en effet, nombreuses, suffisantes en tout état de cause pour accueillir tous les étudiants des classes préparatoires qui le souhaitent, même si le prestige des différentes écoles ne se vaut pas. De nombreux étudiants de CPGE se détournent ainsi souvent, désormais, d'une

⁶³ Un dispositif de mentions complémentaires aux concours a été créé en 2006, en lettres, langues et mathématiques. Reposant sur le volontariat, il offrait la possibilité aux candidats de passer une épreuve écrite (ou orale en langues) dans une autre discipline d'un autre concours que celui dans lequel ils s'étaient inscrits. Les lauréats des concours ayant satisfait à l'épreuve complémentaire recevaient, à l'issue des épreuves d'admission de l'ensemble des sections du CAPES externe pour la session concernée, une attestation d'obtention de la mention complémentaire dans la discipline dans laquelle ils avaient subi cette épreuve. À la session 2007, pour 8 636 inscrits, 588 ont été admis à leur concours principal et 21 ont obtenu une mention complémentaire. Le SNES craignant qu'il s'agisse d'un pas vers la création de nouveaux CAPES bivalents s'y était alors vivement opposé, y voyant « *une grave atteinte à nos qualifications et à la maîtrise des savoirs scientifiques* », ils « *ne sauraient constituer qu'un appauvrissement et produiraient un enseignement au rabais* ». Le décret n° 2007-187 du 12 février 2007 qui donnait une base juridique aux mentions complémentaires, a été abrogé par le décret n° 2007-1295 du 31 août 2007.

⁶⁴ On signalera que l'écrit du concours des ENS est accepté par une quarantaine d'écoles et de formations comme base d'admissibilité dans leurs propres cursus.

⁶⁵ La remarquable exception des classes littéraires : beaucoup d'anciens khâgneux figurent dans les lauréats des CAPES et agrégations, après un parcours réussi de formation à l'université.

poursuite d'études en université, en troisième année de licence, autrefois naturelle et qui les menait classiquement vers les métiers de l'enseignement.

Pour pallier les difficultés actuelles de recrutement dans l'éducation nationale et parce que le dispositif leur offrirait des perspectives nouvelles intéressantes, il pourrait être opportun, parallèlement aux débouchés actuels, d'offrir aux étudiants des CPGE admissibles, sous-admissibles ou lauréats des concours des grandes écoles, une incitation aux métiers de l'enseignement. Celle-ci pourrait prendre la forme d'une admissibilité aux épreuves du CAPES (comme les IPES l'offraient par le passé à ses lauréats et comme c'est le cas pour les élèves des écoles normales supérieures).

L'admissibilité aux CAPES « littéraires » (lettres classiques et modernes, langues, histoire et géographie, philosophie...), scientifiques et économiques pourrait être proposée aux admissibles et sous-admissibles des écoles normales supérieures, sous réserve qu'ils aient ensuite validé un L3 et un M1 à l'université.

L'admissibilité aux CAPES scientifiques et économiques pourrait également être proposée, sous certaines conditions (de notes aux concours notamment), aux lauréats des concours ouverts d'accès aux grandes écoles scientifiques et économiques, écoles d'ingénieurs et de commerce.

Cette valorisation de leur parcours en classes préparatoires aux grandes écoles devrait davantage pousser les candidats à poursuivre leur formation vers les métiers de l'enseignement.

Il convient de souligner que l'admissibilité au CAPES ne viendrait pas remplacer les formations universitaires toujours requises pour l'obtention de la licence et du master ; elle serait un encouragement, à l'issue de formations reconnues pour leur qualité mais ouvrant aujourd'hui à d'autres perspectives de carrière, à aller vers un métier, celui de l'enseignement, trop souvent oublié à l'issue des classes préparatoires.

Cette mesure aurait le mérite de préserver les formations universitaires, voire de les renforcer, de laisser aux épreuves orales des concours des CAPES la sélection définitive et de favoriser d'éventuelles reconversions ou réorientations.

4.2.4. *Attribuer une admissibilité au CAPES, sous certaines conditions, aux titulaires d'un doctorat*

La même proposition pourrait, en outre, être formulée concernant les titulaires d'un doctorat.

En effet, actuellement, les épreuves d'admissibilité des CAPES valident principalement les compétences scientifiques. Il est donc légitime de penser qu'un docteur maîtrise ces compétences. La prise en compte de la dimension professionnelle pour ce type de candidats devrait, en revanche, être renforcée lors de la deuxième année de master.

Il ne peut s'agir là sans doute d'une source importante de recrutement, les docteurs visant naturellement l'enseignement supérieur. On peut penser cependant que cela constituerait un signal positif envoyé à la fois aux thésards et aux professeurs du secondaire. Et peut-être

aussi, un moyen d'établir des ponts entre masters recherche et professionnel. En témoigne ainsi la présidente de l'université B : « *Plutôt que de recruter des contractuels au niveau L2 ou L3, l'éducation nationale devrait aller chercher des ressources du côté des doctorants (nouveau mode de financement de leur temps de préparation de thèse). Compte tenu de leur qualification, ils pourraient être recrutés directement sans concours* ».

4.2.5. **Consolider le recours aux personnels non titulaires**

- Une ressource essentielle

Dans un contexte marqué par la raréfaction des candidats aux concours et, par contrecoup, des enseignants titulaires, le recours à des personnels non titulaires devient évidemment essentiel.

La gestion du système, à vrai dire, n'a jamais pu se passer de cette forme de souplesse que confère le recrutement rapide et ciblé de personnels non titulaires, absorbés régulièrement par les vagues de titularisation que le ministère de l'éducation nationale organise avant d'autoriser de nouveaux recrutements de maîtres auxiliaires⁶⁶, de vacataires ou de contractuels. Mais, compte tenu de la pénurie actuelle, le dispositif sera inévitablement appelé à se développer dans les disciplines déficitaires. Il est donc indispensable de préciser les moyens de l'étoffer et de le consolider.

Académie X : Globalement, toutes disciplines confondues, le volume d'enseignants contractuels est passé de 312 ETPA (enseignement + documentation) en 2007-2008 à 572 ETPA en 2011-2012 soit une augmentation de 83,10 % en 5 ans.

Si les chiffres « instantanés » ne sont pas disponibles chaque année aux 1^{er} octobre et 1^{er} février, la consommation annuelle en emplois des contractuels enseignants dans les cinq disciplines en ETP année (lissage sur l'année des recrutements opérés), est connue.

Discipline	2007/2008		2008/2009		2009/2010		2010/2011		2011/2012		Evol' 5 ans (des EtpA)
	pp	EtpA	pp	EtpA	pp	EtpA	pp	EtpA	pp	EtpA	
Lettres classiques	3	2.12	3	1.80	11	6.23	13	4.18	14	5.19	+144.81%
Lettres modernes	9	8.07	8	6.73	37	16.32	38	17.29	41	23.51	+191.33%
Allemand	27	11.56	35	16.08	48	21.19	66	31.66	73	37.27	+222.40%
Anglais	28	15.49	34	18.05	39	17.86	52	27.73	60	33.39	+115.56%
Mathématiques	15	10.71	24	11.88	34	18.49	53	32.78	53	31.29	+192.18%

(source : DGRH R203 remontée du mois de juin)

Académie Y : D'une manière générale, on constate un recours de plus en plus précoce aux contractuels.

Discipline	17-12-2012	17-12-2011	17-12-2010	17-12-2009	17-12-2008	17-12-2007
Lettres class.	12	7	7	11	4	6
Lettres mod.	46	14	22	18	6	10
Anglais	54	13	19	25	24	13
Maths	37	15	13	14	15	13
EPS	35	21	40	9	5	1

⁶⁶ La DGRH a été dans l'impossibilité de fournir quelque chiffre que ce soit concernant le pourcentage de maîtres auxiliaires dans les années 70. Ces chiffres auraient sans doute été éclairants.

Académie Z : Une académie comme celle de Z accueillait à la dernière rentrée quelque 1 000 stagiaires et 4 000 non titulaires. L'enjeu principal apparaît là particulièrement clairement être celui du recrutement des non titulaires.

- Une ressource qui a permis aux services de tenir à bout de bras le système

Le recours aux personnels contractuels a permis aux services académiques de tenir à bout de bras le fonctionnement du système éducatif dans les établissements, quelles que soient ponctuellement les difficultés rencontrées, régulièrement signalées par les parents d'élèves et la presse.

Les services ont ainsi, par leur travail quotidien et leur réactivité, trop rarement mis en évidence, permis d'occulter en partie une situation chaque année plus difficile compte tenu de la baisse constante du nombre de candidats et de lauréats aux concours.

- Une ressource dont l'utilisation oscille constamment entre rapidité de recrutement et volonté de préserver la qualité du recrutement

Le recrutement d'un professeur contractuel obéit à ce qui doit être qualifié de principe de réalité.

Qu'il s'agisse de trouver des personnes susceptibles d'enseigner dans les disciplines déficitaires, d'être à même d'assurer sans délai un cours en remplacement d'un enseignant absent ou encore d'accepter d'enseigner – durablement – dans des zones, rurales ou difficiles, délaissées dès que possible par les enseignants titulaires, le rectorat n'a d'autre choix, en général, que de trouver en urgence l'enseignant dont une classe a impérativement besoin.

L'utilisation de cette ressource se situe ainsi pour l'institution dans une logique complexe entre rapidité de recrutement et volonté de préserver la qualité du recrutement.

Ce qui pourrait, cependant, être considéré comme une fragilité inhérente au système éducatif peut également constituer une opportunité de constituer un vivier d'enseignants expérimentés ayant vocation, pour ceux qui le souhaitent, à être titularisés. Il conviendra néanmoins, à cet égard, de rechercher précisément les meilleurs moyens de concilier le principe sur lequel repose leur gestion (souplesse et rapidité dans le recrutement) et la volonté de disposer d'un vivier de personnels aux compétences vérifiées.

Cela implique qu'une politique académique permettant de repérer, de former et de fidéliser les meilleurs enseignants contractuels soit mise en place. La mission a pu constater sur ce point la diversité des pratiques académiques.

Modalités de recrutement et conditions d'accès aux concours des personnels contractuels

La réforme de la maîtrise n'a pas modifié les dispositions réglementaires propres aux enseignants non titulaires. Ainsi, les professeurs contractuels sont recrutés sur la base des dispositions du décret n° 81-535 du 12 mai 1981 qui ne fixe pas de condition de diplôme.

Les observations de la mission montrent que, dans la pratique, le diplôme minimum exigé est la licence, mais cette pratique souffre d'exceptions devant la

nécessité de mettre des enseignants rapidement en place devant des élèves, et la difficulté de cette exigence propre aux disciplines professionnelles.

D'une académie à l'autre, les pratiques n'ont rien à voir. Dans l'académie de Y, par exemple, les inspecteurs qui recrutent les contractuels ne les rencontrent pas systématiquement (mais le dispositif d'accompagnement ultérieur est systématique) tandis que dans l'académie de W, la visite d'un inspecteur doit être organisée dans les 3 semaines si le candidat n'a pas pu être rencontré avant sa prise de fonctions.

Le recours à Pôle emploi, les annonces dans la presse locale, le bouche à oreille, les partenariats avec l'université ou le CROUS, etc., sont autant de moyens utilisés par les services académiques.

Les académies ne cachent pas que, de fait, elles sont parfois contraintes de se montrer moins exigeantes qu'elles ne l'auraient souhaité sur le niveau de formation initiale des personnes recrutées. La licence demeure le niveau minimum de diplôme exigé et un point sur lequel les services, poussés en cela par les inspecteurs, s'efforcent de ne pas transiger. Néanmoins, la nécessité de mettre rapidement un enseignant devant les élèves ou l'impossibilité dans certains cas de trouver les compétences nécessaires, en particulier dans les disciplines professionnelles, conduit régulièrement les services à recruter aussi des étudiants de L2, des demandeurs d'emploi avec un bon niveau de culture générale. Ces recrutements se font au demeurant sans que les personnes recrutées aient toujours rencontré au préalable l'inspecteur pédagogique (IA-IPR) ou le chef d'établissement qui seront amenés à valider a posteriori leurs compétences.

Académie X : Malgré le relèvement du niveau de formation requis pour l'accès aux concours de recrutement de professeurs, la circulaire DGRH-B1-3 n° 0055 du 27 septembre 2010 maintient les modalités antérieures de recrutement des enseignants non titulaires (licence) et ceci notamment en raison de l'insuffisance du vivier disponible et « du risque de pénurie de personnel ». Les enseignants contractuels recrutés avant le 30 juillet 2009 étant autorisés à se présenter aux concours internes avec une licence jusqu'à la session 2015 (période transitoire), ils font l'objet d'une priorité d'embauche.

Priorité est donnée toutefois, dans la mesure du possible, aux candidats qui remplissent les conditions d'inscription, aux candidats inscrits en dernière année en vue de l'obtention du master, ainsi qu'aux candidats parallèlement titulaires d'un master dans une autre discipline que la discipline à enseigner. En l'absence de candidats répondant à ces critères, les candidats continuent à être recrutés au niveau licence, sans pouvoir, par la suite, se présenter aux différents concours.

Dans les disciplines très déficitaires, les critères peuvent exceptionnellement être revus à la baisse, lorsque cela s'avère nécessaire.

Dans le cadre du deuxième volet de la loi n° 2012-347 du 12 mars 2012, 224 enseignants contractuels de l'académie sont, cette année, éligibles à une titularisation par voie de concours réservés, dont 23 seulement dans les cinq disciplines observées.

Depuis 2010, l'académie a recruté les contractuels selon les proportions de diplômes suivantes :

- disciplines générales :
 - 5 % de candidats détenteurs de doctorats,
 - 5 % de candidats détenteurs de DEA, DESS,
 - 25 % de candidats détenteurs de masters 1 ou 2 ou de maîtrises,
 - 60 % de candidats détenteurs de licences,
 - 5 % de candidats détenteurs d'autres diplômes (étrangers, architectes...),
- disciplines techniques, technologiques ou professionnelles :
 - 5 % de candidats détenteurs de doctorats, DEA, DESS, ou autres diplômes (experts comptables...),
 - 15 % de candidats détenteurs de masters 1 ou 2 ou de maîtrises,
 - 30 % de candidats détenteurs de licences,
 - 50 % de candidats détenteurs de diplômes inférieurs à la licence : bac, bac-pro, BTS, DUT, ou autres.

Académie Z : Les candidats à un emploi de contractuel peuvent se faire connaître en ligne (site académique). Ils sont systématiquement reçus par les inspecteurs dans la perspective de constituer un dossier – au fil de l'année, dans les disciplines déficitaires. Un avis est transmis à la DPE.

Le recrutement s'opère normalement au niveau licence. 2/3 à trois quart d'étrangers en LVE, maths, filière technologique (âgés de moins de 30 ans pour la plupart).

- Une ressource qui devra faire l'objet d'un suivi et d'une formation plus systématiques

Dans l'une des académies visitées par la mission, les inspecteurs ont expressément signalé que la question de la formation des contractuels faisait débat parmi eux : certains affichant clairement leur opposition à voir prélever une partie des crédits actuels de la formation continue pour organiser ces formations.

Il n'est, en effet, pas illégitime de s'interroger sur la mise à disposition de crédits de l'État pour assurer la formation de personnels non pérennes. Il semble néanmoins qu'aujourd'hui, la nécessité et l'intérêt de fidéliser les enseignants contractuels plaident pour la mise en place d'un suivi et d'une formation plus systématiques, que certaines académies tentent d'opérer.

Académie Y : L'académie a mis en place un dispositif d'accompagnement systématique à la prise de fonction dans certaines disciplines, notamment en anglais, en mathématiques et en arts appliqués avec un formateur conseiller pédagogique désigné par les IPR de la discipline. De même, elle a créé depuis 2007 un dispositif de tutorat des personnels contractuels qui est déclenché à la demande des chefs d'établissement ou des corps d'inspection.

Une quarantaine de contractuels par an, soit en moyenne 10 à 15 % de l'ensemble des contractuels, bénéficient de ce dispositif. Ces contractuels ont à disposition un livret de suivi régulièrement complété par le tuteur sur les aspects pédagogiques et le travail effectué. S'il n'y a pas d'entretien avec un IPR de la discipline lors de l'embauche, en cas de suppléance longue de plus d'un mois, une visite est systématiquement organisée par les corps d'inspection pour mesurer la capacité de l'intéressé à assurer le remplacement. Un conseiller pédagogique fait par ailleurs le point sur les perspectives d'évolution professionnelle de l'intéressé.

Académie X : La quasi-totalité des dossiers de candidature est validée par les corps d'inspection, qui y indiquent un avis, le cas échéant un rang de classement et/ou programment un entretien préalable. Certains dossiers peuvent être validés par les chefs d'établissement (pour entretien ou sélection) dans des cas marginaux (établissements ECLAIR ou profils très spécifiques). Dans les semaines ou mois qui suivent la nomination, les personnels nouvellement recrutés font l'objet, dans la mesure du possible, d'une visite conseil de la part d'un IPR, IEN ou chargé de mission d'inspection. Le fort accroissement du recrutement en rend la systématisation difficile.

Dans certaines disciplines, le rectorat essaie d'anticiper en organisant des campagnes de recrutement avec des demi-journées consacrées aux entretiens. En anglais, les candidats sont reçus en entretien par l'inspecteur, qui leur propose une situation de cours à partir d'un document de collège ou de lycée. Après 30 minutes de préparation, l'entretien se déroule en deux parties : une partie en langue pour évaluer les compétences linguistiques du candidat, une partie en français, qui porte sur la mise en œuvre du document. L'intérêt de l'entretien est d'évaluer les capacités potentielles du candidat à gérer une classe et à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qu'il découvre généralement au cas par cas lors de ses remplacements. Une fois embauchés, les enseignants contractuels peuvent bénéficier d'un tuteur ainsi que, à la demande de ce dernier ou du chef d'établissement, d'une formation spécifique. Des visites des corps d'inspection sont, en principe, prévues.

Dans les situations particulièrement urgentes, le chef de bureau ou de service peut être amené à prendre la décision de recruter directement des personnels remplissant les conditions habituelles, sans avoir pu obtenir la validation préalable des corps d'inspection.

- Une ressource qui parfois déjà vient à manquer elle aussi

Il devient parfois difficile de trouver même des contractuels, pour différentes raisons (discipline rare, enseignement en zone rurale sur plusieurs établissements, lieu d'affectation excentré). Quelques exemples en ont été donnés aux inspecteurs lors de leurs visites en académies.

Académie Z : L'académie compte 3 171 contractuels au 13 novembre 2012. C'est l'académie à la plus forte rotation, et au plus fort taux de contractuels avec la Guyane. Il est difficile dans quelques disciplines de recruter même des contractuels. Le vivier est quasi inexistant en lettres classiques, hormis le cas de candidats malheureux au concours qui cherchent à se pré-professionnaliser. En lettres modernes, quelques personnes, motivées et expérimentées, sont dans une logique de reconversion après un passage dans le privé.

La limite est atteinte dans la voie professionnelle où s'opère une logique de marché (et donc de concurrence). L'académie serait pourtant celle qui paie le mieux ses contractuels.

Académie P : La situation est particulièrement critique en allemand où, du fait du nombre restreint d'élèves, les services sont répartis sur deux, voire trois établissements. Il devient difficile de trouver des contractuels.

- Une ressource qui doit faire l'objet d'une politique de fidélisation

Une fois le recrutement opéré, toutes les académies rencontrées par la mission ont mis en place une politique de fidélisation des personnels contractuels dont la manière de servir donne satisfaction. Cette politique leur a permis, dans l'ensemble, de parvenir à une certaine stabilisation de leur vivier, seuls 15 à 20 % en moyenne des contractuels étant renouvelés chaque année.

Que ce soit dans les académies d'Orléans-Tours, Strasbourg, Lille ou encore Créteil ou Clermont-Ferrand, la politique de fidélisation repose sur quelques règles simples. D'une part, ces personnels sont systématiquement prioritaires lorsque le besoin de faire appel à un enseignant contractuel existe. D'autre part, des formations destinées à les aider à préparer les concours sont proposées aux contractuels qui en font la demande⁶⁷, à chaque fois que cela est possible, ce qui malheureusement n'est pas toujours le cas. De même, les académies aident les contractuels à constituer leur dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP). Enfin certaines académies, comme l'académie W, offrent des conditions particulières aux personnels contractuels qui souhaitent se présenter aux concours en aménageant leur emploi du temps et, dans certains cas, en tentant de leur assurer un poste dans l'académie s'ils réussissent le concours. En effet, de nombreux contractuels choisissent de demeurer non titulaires pour ne pas être confrontés à une mobilité non souhaitée. La plupart du temps, néanmoins, les académies voient les contractuels reçus aux concours affectés dans d'autres académies alors même qu'elles ont des postes vacants dans les disciplines concernées⁶⁸.

Académie X : Les principales difficultés en matière de fidélisation des personnels sont les suivantes :

- concurrence d'autres structures (CFA, académies, enseignement privé) ayant des besoins identiques (les candidats négocient tout et vont vers « le plus offrant ») ;
- disponibilité partielle de nombreux candidats (autres activités professionnelles difficilement compatibles avec les emplois du temps proposés ou concours et/ou études en cours) ;

⁶⁷ Tous les contractuels ne souhaitent pas passer les concours de l'éducation nationale avec, en cas de réussite, leur titularisation. En effet, pour certains, l'activité d'enseignement est complémentaire d'autres activités qui seraient incompatibles avec un emploi à temps plein.

⁶⁸ Au demeurant, c'est pourquoi certains contractuels choisissent de ne pas se présenter aux concours car, en cas de réussite, la mesure de titularisation qui en résulterait serait de manière certaine synonyme de leur départ d'une zone géographique dans laquelle ils ont toutes leurs attaches.

- motivation incertaine de nombreux candidats qui postulent en méconnaissance du métier et font souvent preuve de « zapping professionnel » (62 démissions en 2011-2012, toutes disciplines confondues) ;
- difficulté récurrente à pourvoir les établissements géographiquement excentrés ou peu accessibles en transports en commun, ainsi que les quotités inférieures à 12 h.

Académie W : « *Il faut faire vivre ce vivier de contractuels sinon ils vont voir ailleurs* ».

Des démissions sont constatées après 24 ou 48 h. Une centaine de démissions par an de jeunes qui, après avoir pris la mesure de ce qu'est une classe, repartent immédiatement (découragement exprimé, défaut d'accueil dans l'établissement).

Académie J : Modalités de fidélisation des agents contractuels : Le potentiel d'enseignants non titulaires en CDD est relativement volatile et sollicité tout au long de l'année par d'autres structures d'enseignement (établissements privés, GRETA, CFA). Néanmoins, plusieurs dispositions académiques ou institutionnelles ont permis une fidélisation des enseignants les plus expérimentés : depuis 2002, valorisation des indices de rémunération après trois années de services effectifs ; depuis 2007, accès au CDI de la fonction publique ; depuis 2012, abandon de l'alternance vacation / CDD, sauf pour les supports inférieurs à 6 heures hebdomadaires ; depuis 2013, ouverture des concours réservés pour quatre ans.

Pour aller plus loin et fidéliser mieux les enseignants contractuels, peut-être faudrait-il imaginer des conditions particulières de titularisation. Une autre solution, évoquée par un secrétaire général d'académie, serait d'envisager, dans certaines disciplines et/ou dans certaines académies, plutôt qu'une titularisation a posteriori, un mode de recrutement d'entrée de jeu par contrat à long terme, sous réserve de validation par l'inspection pédagogique. La mission ne se prononce pas sur ces scénarios qui appellent, en tout état de cause, une réflexion et des négociations à long terme ainsi qu'une réflexion en amont sur les formations ou compléments de formation qui devront être proposés.

Conditions d'accès aux concours des personnels contractuels

Actuellement, le CAPES réservé, mis en place pour quatre ans à partir de la session 2013 dans le cadre de la résorption de l'emploi précaire, ne pose aucune exigence de diplôme pour l'inscription au concours.

En ce qui concerne le CAPES interne, pour la session 2013, le diplôme exigé au moment de la publication des résultats d'admissibilité est le master ou son équivalent, sauf pour les candidats recrutés avant le 30 juillet 2009, où, à titre transitoire et jusqu'à la session 2015, la condition de diplôme est la licence ou son équivalent. L'extinction programmée de cette mesure risque de fragiliser le recrutement des contractuels et de provoquer une pénurie de recrutement. Un projet de décret prévoit de pérenniser ce dispositif provisoire.

La licence doit rester, aux yeux de la mission, le diplôme minimum exigé pour les concours destinés aux contractuels ; des dispositifs tels que le CAPES réservé, pour lequel aucun diplôme n'est exigé, doivent rester exceptionnels. Comme cela a déjà été écrit, une solution réside dans l'accompagnement et la formation, celle-ci pouvant aller jusqu'à l'aide à la préparation de diplômes universitaires à distance. Les académies doivent aussi faciliter les démarches de VAE.

Les possibilités de titularisation ouvertes par la loi Sauvadet.

La loi n° 2012-347 du 12 mars 2012 relative à l'accès à l'emploi titulaire et à l'amélioration des conditions d'emploi des agents contractuels dans la fonction publique, à la lutte contre les discriminations et portant diverses dispositions relatives à la fonction publique, dite loi Sauvadet, permet notamment aux enseignants contractuels qui ont occupé un emploi au ministère de l'éducation nationale pendant au moins quatre années en équivalent d'un temps plein⁶⁹ sur les six années précédant le 31 mars 2011 ou à la date de clôture des inscriptions⁷⁰ au recrutement auquel ils postulent, de se présenter⁷¹ :

– à un examen professionnalisé réservé pour les professeurs des écoles (PE) et professeurs de lycée professionnel,

– à un concours réservé pour les professeurs certifiés et les professeurs d'éducation physique et sportive (PEPS).

La loi précise que ces modes de recrutement réservés doivent valoriser « les acquis professionnels », aucune condition de diplôme n'étant par ailleurs exigée⁷². Conformément à cette disposition⁷³, l'examen professionnalisé réservé est constitué d'une épreuve orale d'admission en vue de laquelle le candidat doit établir un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP). De même, l'épreuve d'admissibilité des concours réservés consiste en l'étude par le jury d'un dossier de RAEP établi par le candidat.

Il sera particulièrement intéressant d'observer le rendement de ces concours et examens professionnalisés. S'appuyant essentiellement sur un dossier de RAEP et indépendants des titres et diplômes, Ces dispositifs ont vocation à permettre la titularisation de personnels contractuels qui sont réputés a priori donner satisfaction dans la mesure où ces derniers ont bénéficié à au moins quatre reprises d'une reconduction de leur contrat d'enseignement.

4.2.6. *Poursuivre avec détermination toutes les pistes permettant d'ouvrir les viviers de recrutement à d'autres que les seuls étudiants*

Les concours, sous leur forme actuelle, doivent être adaptés pour accueillir des candidats aux origines très diverses, étudiants en masters MEEF (le public naturel), autres étudiants (master recherche par exemple), candidats qui pourraient être dispensés de l'admissibilité, adultes en recherche de seconde carrière : salariés d'entreprises privées en reconversion, officiers ou sous-officiers à la retraite, (les bilans sont relativement partagés pour ces catégories de population, les inspecteurs pédagogiques que la mission a rencontrés ont un point de vue nuancé non sur la réussite du concours mais sur l'exercice du métier, d'où l'importance de la formation continue), etc. On observe aussi des reconversions, en particulier dans le vivier des ingénieurs : ainsi parmi les professeurs des écoles stagiaires 2012 dans un IUFM, l'on compte 18 ingénieurs, 2 avocates, 1 bibliothécaire. Des candidats extérieurs sont acceptés directement

⁶⁹ Les services accomplis à temps partiel et à temps incomplet correspondant à une quotité supérieure ou égale à 50 % d'un temps complet sont assimilés à des services à temps complet. Les services accomplis selon une quotité inférieure à ce taux sont assimilés aux trois quarts du temps complet.

⁷⁰ Dans ce cas, au moins deux des quatre années de services exigées, en équivalent temps plein, doivent avoir été accomplies au cours des quatre années précédant le 31 mars 2011.

⁷¹ Décret n° 2012-1513 du 28 décembre 2012.

⁷² PEPS et PE doivent simplement justifier respectivement, au plus tard au moment de leur titularisation, des qualifications en sauvetage aquatique et en secourisme et des qualifications en natation et en secourisme.

⁷³ Cf. note de service n° 2012-200 du 17 décembre 2012.

en M2. Les personnes en reconversion professionnelle invoquent généralement trois raisons : elles ne veulent plus connaître le stress vécu en entreprise ; elles sont en quête d'une utilité sociale, en dehors de toute logique marchande ; elles recherchent une activité plus compatible avec la vie familiale, en termes de centres d'intérêt et de rythmes de vie.

Dans le second degré, on observe aussi des reprises d'études : dans les parcours PLC à l'université de Savoie, la moitié des étudiants en physique-chimie sont en reprises d'études et inscrits directement en M2. En lettres et en langues, une part non négligeable des étudiants arrivent avec d'autres masters (autres spécialités, masters recherche...). En 2012, dans cet IUFM, il y avait 14 admissibles au niveau académique en anglais : 6 venaient d'un M2 parcours PLC ; 6 d'autres masters. En mathématiques, 60 % viennent d'un master enseignement, 40 % d'autres masters (ils n'ont donc pas fait de stage, ni suivi d'UE métier).

Les concours et la formation initiale délivrée dans les ESPÉ doivent donc être adaptés à ces publics divers.

En allant plus loin, il faut se demander comment le recrutement des enseignants s'adapte à une organisation du système éducatif en enseignement obligatoire (le socle) et segment (bac - 3, bac + 3).

4.3. Donner une vision à long terme sur les conditions de recrutement et d'exercice du métier

4.3.1. *Donner un gage aux étudiants sur le nombre de postes ouverts à cinq ans*

La démarche d'un candidat aux concours de recrutement d'enseignants n'est pas « spontanée » et se mûrit sur plusieurs années. L'absence de connaissance à moyen terme du nombre de postes offerts aux concours peut être très dissuasive, les étudiants s'inquiétant de poursuivre des études longues pour risquer d'arriver au concours une année avec un nombre de postes drastiquement réduit et des chances de réussite très aléatoires.

L'annonce de plans de recrutement pluriannuels donnerait cette visibilité nécessaire aux étudiants. La mission ne méconnaît cependant pas que l'exercice serait délicat : il ne dépend pas du seul ministère employeur et, s'il devait faire l'objet d'une programmation déclinée par discipline, l'exercice deviendrait particulièrement difficile.

4.3.2. *Donner les moyens aux enseignants de conforter à tout moment leurs pratiques*

La formation continue est un élément essentiel dans l'accompagnement des enseignants et la valorisation du métier. Les moyens dédiés à cette formation ont varié au cours du temps et ont souvent servi de variable d'ajustement. Il convient, ainsi que le souligne un rapport des deux inspections générales consacré cette année à cette question, de préciser les moyens de la développer et de la garantir.

4.3.3. Donner l'assurance d'une mobilité professionnelle ou d'une reconversion possibles en cours de carrière

Les perspectives de mobilité, internes ou externes au système éducatif ou externes à celui-ci, n'apparaissent pas clairement aux enseignants et encore moins aux étudiants potentiellement intéressés par la carrière d'enseignant. Or, cette absence de perspectives précises peut être de nature à dissuader des étudiants effrayés à l'idée de s'engager pour quarante années ou plus dans une carrière uniforme. Quant aux enseignants en poste, ils sont de plus en plus nombreux à évoquer l'hypothèse qu'ils ne feront pas le même métier jusqu'à l'âge de la retraite. Ainsi, selon une enquête réalisée en 2009 auprès de 2 100 personnels d'EPL⁷⁴, 28 % disaient penser souvent à quitter leur travail et 15 % se disaient « incertains ». Nombreux sont donc les enseignants et futurs enseignants qui attendent des possibilités de diversification, de mobilité et d'ouverture au cours de leur carrière

- Ce qui a existé

Le dispositif « seconde carrière », introduit par la loi du 21 août 2003 portant réforme des retraites, mis en œuvre par le ministère de l'éducation nationale en 2005, prévoyait que les enseignants du premier et du second degré totalisant au moins quinze années d'enseignement pourraient être détachés, à leur demande, sur des emplois des trois fonctions publiques, réservés par les administrations, collectivités ou établissements, pour une durée de trois ans maximum, au terme de laquelle ils pourraient être intégrés dans leur nouvelle administration ou redevenir enseignants. Un tel dispositif paraissait intéressant dans la mesure où il favorisait la mobilité des enseignants à mi-carrière vers d'autres administrations.

De l'aveu même du ministre de l'éducation nationale⁷⁵, il n'a pas rencontré le succès escompté. Si les rectorats se sont efforcés de faire la promotion, auprès des enseignants intéressés, des métiers pouvant leur être proposés en dehors de l'éducation nationale, les administrations, les collectivités et les entreprises publiques susceptibles d'accueillir des enseignants en reconversion n'ont pas été en capacité d'identifier et de dédier un nombre et une qualité d'emplois suffisants à cet effet. Il est vrai que l'effort demandé aux autres ministères en termes de réduction de l'emploi public ne le leur permettait guère.

L'idée et l'objectif de départ étaient et demeurent, au sens de la mission, essentiels : il faut encourager les mobilités et reconversions en cours de carrière. En effet, l'assurance de pouvoir se réorienter en cours de carrière est un argument qui contribue à susciter l'attrait pour le métier enseignant.

- Ce qui existe aujourd'hui

Une mission de « conseil en mobilité et parcours professionnels », rattachée à la DGRH et composée de trois personnes, a été créée en 2009, prenant la suite de la précédente cellule « seconde carrière ». Elle a notamment pour mission de coordonner l'action des conseillers mobilité carrière mis en place dans chaque rectorat, dans le cadre de la loi du 3 août 2009 relative à la mobilité et aux parcours professionnels dans la fonction publique. Ces conseillers

⁷⁴ « La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges », par Georges Fotinos et José Mario Horenstein.

⁷⁵ Source : réponse du ministre de l'éducation nationale à une question écrite d'un sénateur en octobre 2012.

sont chargés, au niveau académique, d'accueillir et de guider les enseignants qui souhaitent une mobilité, notamment si le projet sort des cadres traditionnels (une poursuite de carrière dans un autre corps : chef d'établissement, inspecteur pédagogique...), et de leur donner accès à un certain nombre de dispositifs (formation, bilan de compétence...) Ce dispositif, qui a aussi pour objectif de permettre la reconversion des personnels selon les besoins du ministère, s'adresse aux enseignants en milieu de carrière (30 à 49 ans).

D'autre part, un portail « mobilité » à destination des enseignants a été créé sur le site du ministère, recensant les informations relatives aux possibilités de diversification professionnelle, ainsi que quelques données chiffrées ; on y apprend notamment qu'en 2010, 9 000 enseignants dispensaient leurs cours à l'étranger, 400 étaient détachés dans une collectivité territoriale pour y exercer d'autres métiers, 270 accédaient à des fonctions d'inspecteur et 1 000 à des fonctions de chef d'établissement.

Des possibilités existent en effet aujourd'hui, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur du système éducatif.

Au sein de celui-ci, dans le premier degré, les enseignants peuvent postuler aux fonctions de directeur d'école, de maître formateur (qui assure des missions de formation pendant une journée par semaine), de conseiller pédagogique (chargé d'une mission générale d'appui, dirigée en priorité vers les enseignants débutants) ou de maître spécialisé (auprès d'élèves en situation de handicap ou d'inadaptation scolaire). Ils peuvent aussi devenir psychologue scolaire ou bien inspecteur de l'éducation nationale, et enfin tenter les concours de recrutement de chef d'établissement du second degré. Dans le second degré, les enseignants peuvent accéder à la direction d'établissement ou aux corps d'inspection. La Cour des comptes chiffre à 2 920 postes le nombre d'opportunités offertes aux enseignants pour l'ensemble de ces fonctions, pour l'année 2011⁷⁶.

Les mobilités vers l'extérieur du système éducatif, que ce soit au sein de la fonction publique d'État ou non, sont également possibles, dans les mêmes conditions juridiques que pour le reste des fonctionnaires. Les enseignants bénéficient donc des dispositifs nouveaux qui visent à faciliter ces mobilités moins traditionnelles. Le ministère de l'éducation nationale comptait, en 2012, 1 228 professeurs des écoles et 2 560 enseignants du second degré en détachement sur des fonctions non enseignantes, en France (administrations et établissements publics, collectivités territoriales et associations) et à l'étranger (réseau culturel et de coopération, organisations internationales...).

Néanmoins, plusieurs obstacles, relevés dans le dernier rapport de la Cour des comptes, s'opposent à leur élargissement. D'une part, les évolutions de fonctions qui peuvent être envisagées actuellement au sein du système éducatif français amènent les enseignants à ne plus exercer d'activité d'enseignement, ce qui en dissuaderait un certain nombre. Le rapport de la Cour des comptes dit bien le paradoxe d'une mobilité professionnelle telle qu'elle fonctionne actuellement, qui conduit les enseignants à quitter la fonction enseignante tandis que les aménagements et les évolutions vers des emplois fonctionnels (fonctions de tutorat, de

⁷⁶ La mise en place, annoncée, d'un statut de professeur formateur, pourrait ouvrir de nouvelles possibilités.

conseil...) sont peu développées⁷⁷. D'autre part, les enseignants représentant la moitié de la fonction publique d'État, les débouchés en son sein ne pourront pas être systématiques. On le voit aux chiffres indiqués, le nombre d'enseignants concernés par ces mobilités est relativement peu important, et rien ne peut laisser penser qu'il puisse augmenter dans des proportions spectaculaires.

Compte tenu des difficultés de recrutement, la volonté de promouvoir la mobilité des enseignants, qui fit un temps l'objet de toutes les attentions (« dispositif seconde carrière »), ne représente plus aujourd'hui une priorité ministérielle ainsi que la mission a pu le constater au fil de ses entretiens. Il lui semble pourtant, compte tenu de l'impact que ces ouvertures de carrière peuvent avoir sur l'attrait pour le métier enseignant, qu'elles devraient à nouveau être explorées de façon plus systématique.

• Quelques préconisations

L'enjeu principal consiste à exploiter les différentes possibilités de diversification professionnelle et à faire connaître celles-ci plus largement, en distinguant d'une part entre les enseignants désireux d'enrichir leur parcours en restant au sein de l'institution et ceux qui souhaitent une expérience à l'extérieur, d'autre part entre ceux qui recherchent une « respiration » temporaire avant de revenir à des fonctions d'enseignement et ceux qui ont un projet de réorientation professionnelle définitive.

Quel que soit le projet envisagé, les textes offrent beaucoup de possibilités qui ne sont guère utilisées, faute peut-être d'appétence des enseignants, faute sans doute aussi d'une information suffisante et d'un accompagnement adapté.

Certaines des préconisations émises déjà dans d'autres rapports, notamment dans le rapport Pochard, sont toujours d'actualité :

- Développer le recours au détachement pour promouvoir des réorientations de carrière entre les premier et second degrés. Ainsi, les détachements de professeurs des écoles dans le second degré, en particulier en classe de 6ème, pourraient être l'occasion d'évolutions de carrière pour les enseignants tandis qu'ils permettraient à l'institution de limiter le recours régulier à des contractuels. L'intégration à l'issue de deux années d'exercice devrait être possible.
- Utiliser les leviers offerts par la formation professionnelle, comme les périodes de professionnalisation ou les congés de formation professionnelle. Les premières, d'une durée de six mois et comportant une période d'activité et une formation en alternance, sont ouvertes aux fonctionnaires âgés d'au moins 45 ans et totalisant vingt années de service, ainsi qu'à quelques catégories particulières (reconversion, situation de handicap, retour de congé parental ou maternité...). Les seconds, d'une

⁷⁷ Cour des comptes, *Gérer autrement les enseignants*, p. 123-124 sqq.

durée maximale de trois ans sur l'ensemble de la carrière, sont ouverts aux fonctionnaires ayant accompli trois années de services. Le fonctionnaire en congé perçoit 85 % de son traitement pendant un an, ce qui peut aider à la mobilité et à la réorientation professionnelle d'enseignants encore en début de carrière.

- Organiser la mobilité fonctionnelle : c'est la possibilité donnée d'évoluer vers d'autres activités utiles à l'institution. Ce type de mobilité ne suppose pas nécessairement un changement d'affectation, elle peut s'exprimer à travers une prise d'autonomie croissante, un élargissement des compétences de l'enseignant dans l'établissement lui-même au service du projet. Dans cet esprit, il conviendrait de favoriser :
 - les temps d'exercice volontairement partagés entre tous les types d'établissements : du second degré entre eux, entre premier et second degrés, avec un établissement d'enseignement supérieur ;
 - les services mixtes entre formation initiale des élèves et formation continue des adultes, formation initiale en lycée professionnel et en apprentissage, enseignement aux élèves et à des professeurs dans les ESPE, enseignement en classe et enseignement à distance ;
 - des services d'enseignement éventuels dans les services de formation des collectivités territoriales, etc.

À ce propos, le rapport de la Cour des comptes évoque en particulier la situation de la province de l'Ontario, au Canada, où les enseignants, tout en conservant une partie de leur activité d'enseignement, sont déchargés afin d'assurer des fonctions de coordination de tout ou partie de l'équipe pédagogique, sans pouvoir hiérarchique. Ces fonctions sont exercées vis-à-vis d'une équipe de niveau (responsable de niveau), ou d'une équipe disciplinaire (responsable de discipline). L'accès à ces postes est intégré dans un parcours de carrière qui s'appuie sur la formation continue. L'enseignant qui souhaite prendre un poste fonctionnel est ainsi amené à obtenir des qualifications additionnelles validées par le conseil de l'ordre des enseignants, et intégrées à sa carte de compétences :

- Mieux organiser les échanges temporaires permettant à un enseignant de bénéficier d'autres expériences professionnelles temporaires, dans et hors de la fonction publique, dans des secteurs en lien avec ses compétences. Il pourrait être intéressant pour l'administration de développer des partenariats avec des branches professionnelles pour l'insertion temporaire d'enseignants dans diverses activités d'entreprises de la branche ou d'organismes œuvrant au service de la branche. On peut penser à la Fédération de la formation professionnelle qui regroupe les organismes de formation professionnelle privés. De tels échanges doivent être encadrés et l'opération devrait être neutre financièrement pour l'État.
- Promouvoir le détachement dit européen, mis en place en 2002 dans l'objectif de développer la mobilité des fonctionnaires au sein des États de l'Union européenne. Il permet notamment des échanges de poste à poste d'un pays à un autre, ou des

mobilités croisées entre fonctions publiques européennes, par exemple dans les sections européennes d'établissements d'enseignement, pour des durées de deux ou trois ans.

- Améliorer en tout état de cause la gestion du retour de détachement. De nombreux enseignants qui ont eu recours à ces dispositifs, en particulier, pour occuper des fonctions temporaires à l'étranger, signalent la difficulté de la réinsertion au retour, sans même parler de l'absence d'un reclassement valorisant leur séjour à l'étranger. Les personnels qui sont en mobilité extérieure sont répertoriés et comptabilisés mais on ne sait rien de la réalité de leur activité ni des compétences éventuellement acquises. Il y a dès lors lieu, pour que cette politique de mobilité ait des chances de réussir, de disposer d'une meilleure connaissance qualitative des enseignants intéressés, également de concevoir des incitations adaptées, à tout le moins de garantir que cette mobilité ne soit pas pénalisante.

4.3.4. *Installer enfin une stabilité dans les réformes*

L'ensemble des interlocuteurs rencontrés par la mission, qu'ils soient universitaires, étudiants, personnels d'encadrement des académies, ont tous formulé une demande, la même partout, celle d'une stabilité : dans les réformes, dans les concours, dans la formation... L'illisibilité de l'organisation du recrutement et de la formation des enseignants ont été partout dénoncés comme les facteurs essentiels du découragement des candidats potentiels. Pour exemples ces deux témoignages :

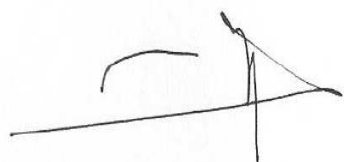
Académie Z (recteur) : Il est essentiel de stabiliser le système de formation et de recrutement et d'informer correctement les étudiants qui se destinent au métier d'enseignant. Les incertitudes ajoutent à une image déjà dégradée par les critiques successives des modes de formation et recrutement.

Université E (président et directeurs d'UFR) : parmi les premières propositions qui devraient être formulées pour améliorer les viviers d'étudiants dans les disciplines déficitaires et, plus largement, pour développer l'attractivité du métier d'enseignant, l'une est jugée essentielle : faire une pause dans les réformes, stabiliser enfin les choix.

La mission tient elle aussi à souligner l'impérieuse nécessité d'une stabilisation des règles en ce domaine.

4.3.5. Engager une réflexion de fond, réellement concertée, sur les conditions du travail enseignant

La mission, enfin, compte tenu de l'ensemble des constats qu'elle a pu poser, formule l'analyse que l'on ne sortira pas de cette appréhension confuse du métier d'enseignant sans une réflexion de fond, réellement concertée, sur les composantes et les conditions de travail des enseignants.



Marc FORT



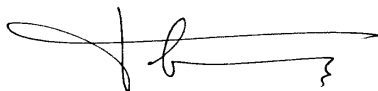
Christine SZYMANKIEWICZ



Mohamed BAZIZ



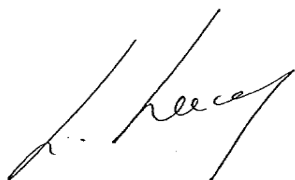
Patrick ALLAL



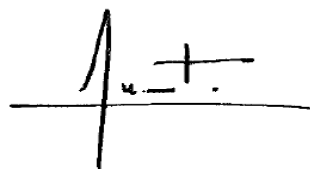
Jean EHRSAM



Anne BARATIN



Michel LEROY



Jean-Michel QUENET



Antoine MIOCHE

Synthèse des préconisations

L'analyse des causes des difficultés de recrutement montre qu'elles sont multiples et variables selon les disciplines et l'on aurait tort d'exposer une cause simple qui trouverait mécaniquement sa solution.

Les résultats des sessions 2013 et 2014 attestent d'une augmentation du nombre de candidats, du nombre d'admis aux concours 2013 et d'admissibles aux concours 2014. Il faut voir ici les effets de l'augmentation du nombre de postes aux concours et la réforme de la formation initiale. Cependant, certaines disciplines comme, en particulier, l'allemand, l'anglais, les lettres classiques, les mathématiques continuent à rencontrer des difficultés en matière de recrutements.

Les pistes d'évolutions proposées doivent être envisagées comme un ensemble de leviers, une série de solutions modestes pour certaines, plus ambitieuses pour d'autres, permettant progressivement d'améliorer la situation.

I. Installer ou conforter des mesures, parfois très simples, susceptibles de faire mieux connaître et d'attirer vers le métier d'enseignant

Fortifier les vocations

Les vocations existent toujours, il convient de les fortifier et, cela, en amont des études supérieures.

De nombreuses pistes sont possibles : donner par exemple la possibilité aux lycéens d'assurer du tutorat pour des élèves de classes inférieures, avec un parrainage exercé par le professeur de la classe. Pour les étudiants, proposer des formes de tutorat, de stages ou de « micro stages » dès la première année de licence, toujours avec l'accompagnement d'un professeur.

Développer les formes de pré-recrutements

La mission préconise, concernant les emplois d'avenir professeur (EAP) qui, à sons sens, constituent une voie intéressante de prérecrutement d'étudiants vers ces métiers (loi n° 2012-1189 du 26 octobre 2012), de maintenir cependant la pression en faveur d'un recrutement ciblé sur les disciplines prioritaires. Elle recommande, par ailleurs, de lier le soutien financier accordé aux étudiants retenus dans le cadre des EAP à un engagement à enseigner dans le second degré durant au moins cinq ans à l'issue du soutien apporté par l'État.

En outre, s'il était soutenable financièrement, un second dispositif de prérecrutement, sélectionnant cette fois les étudiants sur leur excellence académique, semblerait à la mission particulièrement opportun pour susciter et soutenir les vocations.

Mettre en place des mesures d'incitation financières ciblées

Des dispositifs d'incitation financière gagneraient à être réfléchis à l'instar des dispositifs (bourse d'études, indemnités) mis en œuvre par d'autres pays ou régions (Royaume-Uni, ville de Berlin, Belgique francophone), destinés à attirer des étudiants ou retenir des enseignants dans les disciplines déficitaires ou face à des élèves difficiles.

Il conviendrait néanmoins, selon la mission, de privilégier des dispositifs très ciblés susceptibles de produire un effet intéressant en matière d'attractivité vers le métier d'enseignant, les incitations financières mises en place par l'État dans le domaine de l'éducation prioritaire n'ayant pas conduit aux résultats espérés.

Développer de nouvelles formes de communication sur le métier

Au-delà des campagnes de communication nationales ponctuelles sur les métiers de l'enseignement conduite par l'administration centrale à différentes reprises qui ont certes eu un impact sur le renouveau des candidatures, il convient de s'atteler localement et de façon régulière à faire mieux connaître et apprécier la réalité du métier.

Développer l'accueil et l'accompagnement des nouveaux enseignants

L'accueil et l'attention en début de carrière portés par les collègues et l'équipe de direction en établissement comme par les services rectoraux ainsi que l'affichage de cet accueil sont des vecteurs simples mais essentiels de l'attractivité du métier car les candidats potentiels en sont informés par leurs aînés. Il convient en conséquence de systématiser les mises en œuvre naturellement par un certain nombre d'établissements.

Au niveau académique, il conviendrait, en partenariat avec les collectivités territoriales, d'organiser mieux l'accueil physique des jeunes enseignants (aide au logement, aides financières, etc.), la mise en œuvre effective de ces mesures supposant un pilotage ministériel permettant aux services de disposer des moyens de le faire.

Ces différentes mesures pourraient constituer des éléments déterminants de la communication du ministère sur le métier d'enseignant.

Lever les craintes liées à la mobilité : pour les concours du second degré, étudier l'hypothèse d'une évolution des concours vers des concours nationaux à déclinaison régionale

Il conviendrait, pour lever une partie des appréhensions liées à la mobilité, d'engager une réflexion sur l'évolution possible des concours de recrutement nationaux du second degré vers des concours nationaux à déclinaison académique, sur le modèle du concours de recrutement des professeurs des écoles. Cette hypothèse, en tout état de cause, ne saurait être poursuivie sans qu'une analyse poussée, fondée sur une étude statistique et de faisabilité, soit engagée.

II. Aller chercher les viviers là où ils sont

Ouvrir les viviers, faire bouger quelques frontières

Les candidats aux concours doivent être recherchés là où ils sont vraiment, c'est-à-dire hors du seul vivier des étudiants des masters enseignement, dans des viviers très hétérogènes qu'il convient d'aller mieux prospecter et informer.

Réfléchir au périmètre des disciplines, développer, dans certaines disciplines, des formes de bivalence susceptibles de résoudre les problèmes liés à la désaffection des étudiants

Outre l'élargissement du vivier, il conviendrait également d'ouvrir une réflexion sur le périmètre des disciplines et l'intérêt épistémologique et didactique à faire bouger quelques frontières.

La mission propose de réfléchir à la réintroduction ou au développement, sous certaines conditions, des formes de bivalence dans les enseignements et les concours. Il conviendrait, en outre, Réfléchir à la piste de CAPES bivalents dans certaines disciplines.

Attribuer une admissibilité au CAPES, sous certaines conditions, aux étudiants des CPGE lauréats de concours

Il semblerait opportun d'offrir aux étudiants des CPGE admissibles, sous-admissibles ou lauréats des concours des grandes écoles, une incitation aux métiers de l'enseignement. Celle-ci pourrait prendre la forme d'une admissibilité aux épreuves du CAPES (comme les IPES l'offraient par le passé à ses lauréats et comme c'est le cas pour les élèves des Écoles normales supérieures).

Cette admissibilité au CAPES ne viendrait pas remplacer les formations universitaires toujours requises pour l'obtention de la licence et du master ; elle serait un encouragement, à l'issue de formations reconnues pour leur qualité mais ouvrant aujourd'hui à d'autres perspectives de carrière, à aller vers un métier, celui de l'enseignement, trop souvent oublié à l'issue des classes préparatoires.

Cette mesure aurait le mérite de préserver les formations universitaires, voire de les renforcer, de laisser aux épreuves orales des concours des CAPES la sélection définitive et de favoriser d'éventuelles reconversions ou réorientations.

Attribuer une admissibilité au CAPES, sous certaines conditions, aux titulaires d'un doctorat

Cette admissibilité au CAPES pourrait également être offerte aux titulaires d'un doctorat. La prise en compte de la dimension professionnelle pour ce type de candidats devrait, en revanche, être renforcée lors de la deuxième année de master.

Consolider le recours aux personnels non titulaires

Dans un contexte marqué par la raréfaction des candidats aux concours et, par contrecoup, des enseignants titulaires, le recours à des personnels non titulaires, qui a toujours constitué une ressource indispensable, devra être étoffé et consolidé, afin de constituer plus systématiquement un vivier d'enseignants expérimentés ayant vocation, pour ceux qui le souhaitent, à être titularisés. Il conviendra, à cet égard :

- de mettre en place de façon plus systématique des politiques académiques permettant de repérer, de former et de fidéliser les meilleurs enseignants contractuels ;
- de fidéliser mieux les enseignants contractuels. Il conviendrait pour cela :
 - soit d'imaginer des conditions particulières de titularisation ;
 - soit d'envisager, dans certaines disciplines et/ou dans certaines académies, plutôt qu'une titularisation a posteriori, un mode de recrutement d'entrée de jeu par contrat à long terme, sous réserve de validation par l'inspection pédagogique.

Ces différents scénarios appellent, en tout état de cause, une réflexion et des négociations à long terme ainsi qu'une réflexion en amont sur les formations ou compléments de formation qui devront être proposés.

Poursuivre avec détermination toutes les pistes permettant d'ouvrir les viviers de recrutement à d'autres que les seuls étudiants

Il conviendrait de réfléchir à l'hypothèse d'une adaptation des concours afin d'accueillir des candidats aux origines plus diverses : étudiants en masters recherche, adultes en recherche de seconde carrière : salariés d'entreprises privées en reconversion, officiers ou sous-officiers à la retraite, etc. La formation initiale délivrée dans les ESPÉ devrait, le cas échéant, être elle-aussi être adaptée à ces publics.

III. Donner une vision à long terme sur les conditions de recrutement et d'exercice du métier

Donner un gage aux étudiants sur le nombre de postes ouverts à cinq ans

L'absence de connaissance à moyen terme du nombre de postes offerts aux concours semble très dissuasive. L'annonce de plans de recrutement pluriannuels offrirait cette visibilité rassurante qui manque aujourd'hui aux étudiants. La mission ne méconnaît cependant pas que l'exercice serait délicat : en effet, il ne dépend pas du seul ministère employeur. Elle convient, en outre, que s'il devait faire l'objet d'une programmation déclinée par discipline, l'exercice deviendrait particulièrement difficile. La piste lui semble pourtant devoir être poursuivie.

Donner les moyens aux enseignants de conforter à tout moment leurs pratiques

La formation continue est un élément essentiel dans l'accompagnement des enseignants et la valorisation du métier. Les moyens dédiés à cette formation ont varié au cours du temps, et ont souvent servi de variable d'ajustement.

Il convient, ainsi que le souligne un rapport des deux Inspections générales consacré cette année à cette question, de préciser les moyens de la développer et de la garantir.

Donner l'assurance d'une mobilité professionnelle ou d'une reconversion possibles en cours de carrière

La volonté de promouvoir la mobilité des enseignants, qui fit un temps l'objet de toutes les attentions (« dispositif seconde carrière »), ne représente plus aujourd'hui une priorité ministérielle. Or, cette absence de perspectives à long terme dans une carrière est sans doute de nature à dissuader des étudiants effrayés à l'idée de s'engager pour quarante années ou plus dans une carrière uniforme.

Ainsi, compte tenu de l'impact que ces ouvertures de carrière peuvent avoir sur l'attrait pour le métier enseignant, la mission recommande :

- que les possibilités actuelles de mobilité interne comme externe fassent l'objet d'une information plus précise aux étudiants comme aux enseignants en poste ;
- que les possibilités de diversification professionnelle fassent l'objet d'une exploration et d'une exploitation plus systématiques par les services, qu'il s'agisse :
 - de l'utilisation des leviers offerts par la formation professionnelle, comme les périodes de professionnalisation ou les congés de formation professionnelle ;
 - des possibilités de mobilité fonctionnelle permettant d'évoluer vers d'autres activités utiles à l'institution sans nécessaire changement d'affectation (fonctions de coordination de tout ou partie de l'équipe pédagogique, tutorat, etc.). Dans cet esprit, il conviendrait de favoriser :
 - les temps d'exercice volontairement partagés entre tous les types d'établissements ;
 - les services mixtes entre formation initiale des élèves et formation continue des adultes, formation initiale en lycée professionnel et en apprentissage, enseignement aux élèves et à des professeurs dans les ESPE, enseignement en classe et enseignement à distance ;
 - des services d'enseignement éventuels dans les services de formation des collectivités territoriales, etc.
- du recours au détachement pour promouvoir des réorientations de carrière entre les premier et second degrés ;

- de l'organisation d'échanges temporaires permettant à un enseignant de bénéficier d'autres expériences professionnelles temporaires, dans et hors de la fonction publique, dans des secteurs en lien avec ses compétences ;
- de l'exploitation des possibilités ouvertes par le détachement dit européen mis en place en 2002 dans l'objectif de développer la mobilité des fonctionnaires au sein des États de la Communauté européenne, permettant notamment des échanges de poste à poste d'un pays à un autre, ou des mobilités croisées entre fonctions publiques européennes, par exemple dans les sections européennes d'établissements d'enseignement, pour des durées de deux ou trois ans.

En tout état de cause, des garanties doivent être offertes et termes de gestion du retour de détachement afin de garantir que cette mobilité ne soit pas pénalisante.

Installer enfin une stabilité dans les réformes

L'illisibilité durant plusieurs années de l'organisation du recrutement et de la formation des enseignants ont été partout dénoncés comme les facteurs essentiels du découragement des candidats potentiels. La mission souligne l'impérieuse nécessité d'une stabilisation des règles en ce domaine.

Engager une réflexion de fond, réellement concertée, sur les conditions du travail enseignant

La mission, enfin, compte tenu de l'ensemble des constats qu'elle a pu poser, recommande, pour sortir de cette appréhension confuse du métier d'enseignant, l'installation d'une réflexion de fond, réellement concertée, sur les composantes et les conditions de travail des enseignants.

Annexes

Annexe 1 :	Liste des sigles	89
Annexe 2 :	Note de cadrage.....	91
Annexe 3 :	La situation de certaines disciplines.....	95
Annexe 4 :	Des modalités de recrutement et de formation qui ont régulièrement varié depuis 2009	98

Liste des sigles

BEL : banque d'épreuves littéraires
BTS : brevet de technicien supérieur
C2I2E : certificat informatique et internet de niveau 2
CAPES : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAPET : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
CDEFI : conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs
CDD : contrat à durée déterminée
CDI : contrat à durée indéterminée
CDI : centre de documentation et d'information
CDIUFM : conférence des directeurs des instituts universitaires de formation des maîtres
CEVU : conseil des études et de la vie universitaire
CFA : centre de formation d'apprentis
CIEP : centre international d'études pédagogiques
CLAIR : collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite
CLES2 : certificat de compétences en langue du niveau B2 européen
CNE : comité national d'évaluation
CPGE : classe préparatoire aux grandes écoles
CPU : conférence des présidents d'université
CROUS : centre régional des œuvres universitaires et scolaires
CRPE : concours de recrutement de professeurs des écoles
CTM : comité technique ministériel
DEA : diplôme d'études approfondies
DESS : diplôme d'études supérieures spécialisées
DUT : diplôme universitaire de technologie
DEPP : direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGAFP : direction générale de l'administration et de la fonction publique
DGESCO : direction générale de l'enseignement scolaire
DGESIP : direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle
DGRH : direction générale des ressources humaines
EAP : emplois d'avenir professeur
ECLAIR : écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite
ECTS : *European Credits Transfer System* (système européen de transfert de crédits)
ENS : École normale supérieure
ENT : espace numérique de travail
EPLÉ : établissement public local d'enseignement
ESPÉ : école supérieure du professorat et de l'éducation
ETP : équivalent temps plein
ETPA : équivalent temps plein année
FLE : français langue étrangère
FLS : français langue seconde
HSA : heure supplémentaire-année
HSE : heure supplémentaire effective
IA : inspecteur d'académie
IEN : inspecteur de l'éducation nationale

IEP : institut d'études politiques
INSEE : institut national de la statistique et des études économiques
IPES : institut de préparation aux enseignements du second degré
IPR : inspecteur pédagogique régional
ISOE : indemnité de suivi et d'orientation des élèves
IUFM : institut universitaire de formation des maîtres
IUT : institut universitaire de technologie
LMD : licence-master-doctorat
MEEF : métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation
MENJVA : ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative
NBI : nouvelle bonification indiciaire
OCDE : organisation de coopération et de développement économiques
PEGC : professeur d'enseignement général de collège
PGCE : *Postgraduate Certificate in education* (certificat d'aptitude au professorat)
PISA : *Programme for international student assessment* (programme international pour le suivi des acquis des élèves)
PLC : professeur des lycées et collèges
PLP : professeur de lycée professionnel
PO : pouvoir organisateur
PRAG : professeur agrégé
PRCE : professeur certifié
PRES : pôle de recherche et d'enseignement supérieur
QTS : *Qualified Teacher Status* (statut de professeur qualifié)
RAEP : reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle
SIES : sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques
TZR : titulaire sur zone de remplacement
UE : unité d'enseignement
UFR : unité de formation et de recherche
ZEP : zone d'éducation prioritaire
VAE : validation des acquis de l'expérience

Note de cadrage

Septembre 2012

I. Objet et contexte de la mission

I.1. Le contexte de la mission

La qualité de l'enseignement repose sur la qualité du recrutement des personnels enseignants et sur la qualité de leur formation initiale et continue, permettant d'assurer que les élèves soient pris en charge par des enseignants, correctement sélectionnés puis formés.

Elle repose cependant aussi, en tout premier lieu, sur la constitution d'un vivier quantitativement suffisant. Or, il se trouve que, depuis plusieurs années, les postes proposés aux concours de recrutement dans certaines disciplines ne parviennent pas à être pourvus, soit faute de candidats, soit compte tenu du niveau insuffisant de ces candidats, obligeant à recruter dans l'urgence des enseignants contractuels dont la qualité ne peut être immédiatement contrôlée avec autant d'assurance.

Ainsi, lors de la session 2012, un nombre important de postes au CAPES externe n'ont pas été pourvus dans certaines disciplines⁷⁸ :

Sans les citer toutes :

Discipline	Nbre de postes	Nbre de reçus
Mathématiques	950	652
Lettres classiques	170	75
Lettres modernes	733	681
Anglais	790	659
Allemand	230	184
Documentation	157	105

Si ce phénomène n'est pas nouveau, l'année 2011 en a marqué une profonde aggravation, confirmée en 2012. La mission effectuera l'étude précise de l'évolution du nombre de candidats aux concours.

Les disciplines technologiques et professionnelles feront également l'objet des investigations de la mission. Il apparaîtra, en particulier, que le nombre de candidats aux concours de PLP a été divisé par deux depuis ce qu'il est convenu d'appeler « la mastérisation ». La mission s'attachera à en appréhender les raisons.

I.2. L'objet de la mission

La mission d'inspection s'attachera :

⁷⁸ Toutes ces données sont à faire confirmer par la DGRH.

- à analyser les causes de cette crise du recrutement

Des raisons d'ordre et de nature divers ont été avancées pour expliquer cette situation. La mission tentera de mesurer :

- l'impact d'une perception dégradée du métier d'enseignant (dévalorisation de l'image du métier ou dévalorisation liée à des raisons financières...);
- l'impact de la réduction du nombre de postes offerts aux concours depuis 2007 ;
- l'impact de la réforme de la formation initiale avec la suppression de l'année en alternance ;
- l'impact éventuel de l'évolution des effectifs en première et deuxième années de master ;
- l'impact des débouchés naturellement offerts aux étudiants, autres que l'enseignement. Par exemple, concernant les mathématiques, selon la CDEFI, la France formerait aujourd'hui 30 000 ingénieurs par an alors les besoins seraient de 40 000. De la même façon, le nombre de bacheliers S est à peu près constant, mais ceux-ci s'orientent de plus en plus vers les études médicales ou les écoles d'ingénieur à prépa intégrées au détriment de la licence, filières où se recrutent les enseignants...

La mission examinera précisément les données numériques sur le devenir des bacheliers et des étudiants de master. Elle vérifiera les conditions d'un élargissement possible des viviers. Elle s'informerera, en outre, sur l'information faite aux étudiants concernant les métiers de l'enseignement.

S'il n'est pas question pour la mission d'engager une réflexion et une recension large des analyses sociologiques sur la question, elle veillera, en revanche, à recueillir, au fil des entretiens qui seront menés, l'appréhension de ces différents facteurs par les acteurs du recrutement mais aussi par les étudiants et, plus largement, par l'ensemble des candidats potentiels aux fonctions d'enseignement. Elle vérifiera, par ailleurs, si d'autres facteurs sont éventuellement identifiés.

- à proposer des pistes de solutions à court, moyen et long terme

La mission, au-delà du constat, tentera de proposer quelques pistes nouvelles.

Un état des lieux des solutions qui ont déjà pu être expérimentées à diverses périodes par le ministère de l'éducation nationale ou qui sont en cours d'expérimentation (recrutements supplémentaires dans le cadre des mesures d'urgence de la rentrée 2012, emplois d'avenir professeur) sera effectué. Par ailleurs, il conviendra d'observer également les solutions mises en œuvre par d'autres départements ministériels confrontés à des difficultés de recrutement (situation du Ministère de la Défense, dans un contexte fort différent, mais dans le cadre d'un ministère qui se singularise depuis plusieurs années par le dynamisme de sa GRH). Enfin, un inventaire des solutions mises en place à l'étranger, en particulier chez nos voisins européens, sera effectué (en lien avec le CIEP et les ambassades. Nous préciserons ultérieurement si un ou plusieurs déplacements sembleraient opportuns).

I.3. Périmètre de la mission

Le périmètre de la mission est précisé ainsi qu'il suit :

- Concernant les disciplines

La mission observera la situation concernant l'ensemble des disciplines et l'ensemble des concours de recrutement mais se centrera sur les situations les plus problématiques ;

- Concernant le type de personnels

La mission observera prioritairement les viviers de candidats aux concours de recrutement. Elle se propose cependant d'examiner également les questions liées au recrutement de contractuels qui sont étroitement liées aux recrutements dans les disciplines déficitaires. Elle s'interrogera, en particulier, dans l'hypothèse où le nombre de lauréats ne suffirait plus à répondre aux besoins des académies, aux possibilités éventuelles d'organiser un recours aux personnels contractuels – recrutement, formation, statut, durée d'emploi – qui leur ouvre la voie d'une carrière dans l'éducation nationale.

II. nature des investigations et méthodologies envisagées

La mission s'inscrit dans la suite d'une série de notes et rapports déjà effectués par l'inspection générale. Une recension de ces précédentes analyses sera effectuée.

La valeur ajoutée des inspections générales en matière d'évaluation tenant, en particulier, à son pouvoir d'investigations sur pièces et sur place, la mission s'attachera à rencontrer en administration centrale et dans les académies les interlocuteurs les plus pertinents sur cette question :

- **rencontres en administration centrale** : DGRH (directrice, sous-directeur chargé du recrutement), DGESIP, services statistiques du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
- **rencontres en académie** : recteur, direction des ressources humaines, division des personnels enseignants, cellules remplacement des personnels, inspecteurs pédagogiques des disciplines concernées ;
- **rencontres dans les universités** : présidents d'université, vice-présidents et, en particulier, vice-président étudiant, directeurs d'UFR, ex-IUFM, services statistiques, rencontres avec plusieurs panels d'étudiants ;
- **rencontres avec plusieurs présidents de concours et avec plusieurs associations de spécialistes** ;
- **rencontres avec les syndicats (professionnels et étudiants)** ;
- **Rencontres avec différents interlocuteurs extérieurs** concernés par le sujet : CPU, CDIUFM, OCDE (Éric Charbonnier), Eurydice, CDEFI (conférence des directeurs d'écoles françaises d'ingénieur) en ce qui concerne les mathématiques, CGE (Conférence des Grandes Écoles), chercheurs, etc...

La mission s'attachera, en outre, à resituer dans le contexte européen la situation rencontrée en ce domaine par le système d'enseignement français. Des contacts seront pris avec le CIEP, les services des ambassades, etc...

La situation de certaines disciplines

Mathématiques

CAPES externe	Postes	inscrits	Présents à l'écrit (1)	Taux de sélectivité	admissibles	admis	Postes non pourvus
2005	1 310	6 087	4 074	3,11	2 771	1 310	
2006	952	5 787	3 983	4,18	2 043	952	
2007	952	5 388	3 875	4,07	2 106	952	
2008	806	4 711	3 453	4,28	1 802	806	
2009	806	4 244	3 160	3,92	1 837	806	
2010	846	4 032	2 695	3,19	1 921	846	
2011	950	2 874	1 285	1,35	1 047	574	376
2012	950	3 197	1 464	1,54	1 176	652	298

(1) Présents aux deux épreuves d'admissibilité

Anglais

	Postes	Inscrits	Présents (1)	Taux de sélectivité	admissibles	admis	postes non pourvus
2005	1 020	5 433	4 067	3,99	2 947	1 020	
2006	1 020	5 541	4 050	3,97	2 546	1 020	
2007	1 086	5 389	3 984	3,67	2 604	1 086	
2008	942	4 554	3 349	3,56	2 079	942	
2009	942	4 162	3 105	3,30	1 939	942	
2010	900	4 256	2 947	3,27	1 917	900	
2011	790	3 162	1 679	2,13	1 145	659	131
2012	790	2 720	1 686	2,13	1 108	659	131

Allemand

	Postes	Inscrits	présents	Taux de sélectivité	admissibles	Présents à l'oral	admis	Postes non pourvus
2011	175	479	275	1,57	233	205	174	1
2012	230	477	281	1,22	252	228	184	46
2013	270	560	313	1,16	265			

Lettres modernes

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Postes	1 336	1 365	1 153	1 364	980	980	750	750	710	800	733	1 000
Inscrits	6 092	5 508	5 098	5 189	4 922	4 752	4 299	3 986	3 879	2 933	2 689	3 023
Classés	4 975	4 123	3 827	3 878	3 425	3 329	3 168	2 902	2 523	1 491	1 357	1 463
Taux de sélectivité	3,72	3,02	3,32	2,84	3,49	3,40	4,22	3,87	3,55	1,86	1,85	1,46
Admissibles	2 421	2 554	2 300	2 531	2 158	2 147	1 679	1 681	1 597	1 011	909	
Admis	1 336	1 365	1 153	1 364	980	980	750	750	710	645	681	
Postes non pourvus										155	52	

Lettres classiques

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Postes	345	320	240	284	170	170	150	150	170	185	170	200
Inscrits	827	811	755	748	618	605	509	440	387	301	196	
Classés	757	734	691	644	527	510	403	361	299	119	103	
Taux de sélectivité	2,19	2,29	2,88	2,27	3,1	3	2,69	2,40	1,76	0,64	0,61	
Admissibles	575	554	483	299	420	392	325	259	242	106	92	
Admis	345	320	240	284	170	170	150	150	170	77	85	
Postes non pourvus										108	85	

Éducation musicale et chant choral

	Postes	Inscrits	Présents	Taux de sélectivité	admissibles	admis	postes non pourvus
2005	150	847	680	4,53	289	150	
2006	90	831	674	7,49	225	90	
2007	90	743	595	6,61	225	90	
2008	90	548	413	4,59	218	90	
2009	90	457	348	3,87	212	90	
2010	90	396	289	3,21	184	90	
2011	120	209	134	1,12	114	72	48
2012	100	197	112	1,12	95	70	30
2013	150	241	168	1,1			

Modalités de recrutement et de formation

Modalités qui ont régulièrement varié depuis 2009

De 1991 à 2009

De 1991 à 2009, l'obtention du certificat se fait en deux ans après la licence : la réussite au concours externe (ouvert aux titulaires d'un diplôme de niveau bac + 3 minimum), à l'issue le plus souvent d'une 1^{ère} année d'IUFM, est suivie d'une 2nde année d'IUFM, associant formation en IUFM (environ deux jours par semaine) et « stage de responsabilité » face à des classes (de 4 h à 6 h de cours par semaine jusqu'en juin 2006, puis de 6 h à 8 h de cours par semaine à partir de la rentrée 2006). Un jury académique (présidé par le recteur) délivre l'examen de qualification professionnelle, qui valide pleinement le certificat d'aptitude (CAPES) et permet la titularisation dans le corps des professeurs certifiés.

La session 2010

La session 2010 est une session transitoire. Peuvent se présenter, pour la seule session 2010 :

- les candidats présents aux épreuves d'admissibilité de la session 2009 des concours externes correspondants (ou 2008 si la spécialité n'était pas ouverte en 2009) remplissant les conditions d'inscription en vigueur en 2009 ;
- les candidats justifiant d'un bac + 4 ;
- les candidats inscrits en première année d'étude en vue de l'obtention d'un master ou d'un diplôme équivalent ; ces candidats ne peuvent être nommés fonctionnaires stagiaires que s'ils justifient de la validation de leur année.

De la session 2011 à la session 2013

Pour ces trois sessions, les candidats doivent justifier à la date de publication des résultats d'admissibilité :

- d'un master ;
- ou d'un titre ou diplôme sanctionnant un cycle d'études postsecondaires d'au moins cinq années, acquis en France ou dans un autre État, et attesté par l'autorité compétente de l'État considéré ;
- ou d'un diplôme conférant le grade de master, conformément aux dispositions de l'article 2 du décret du 30 août 1999 (exemples : DESS, DEA, diplôme d'ingénieur...)
- ou d'un titre ou diplôme classé au niveau I du répertoire national des certifications professionnelles ;

- ou d'une inscription en dernière année d'étude en vue de l'obtention d'un master ou d'un titre ou diplôme équivalent. En cas de réussite au concours, le lauréat peut être nommé fonctionnaire stagiaire que s'il justifie lors de la rentrée scolaire qui suit son admission au concours de l'un de ces titres ou diplôme. Si tel n'est pas le cas, le lauréat garde le bénéfice du concours jusqu'à la rentrée scolaire suivante. Si le lauréat justifie alors de l'un de ces titres ou diplômes, le candidat peut être nommé fonctionnaire stagiaire. Dans le cas contraire, le candidat ne peut être nommé et perd le bénéfice du concours.

Les candidats sont reconnus justifier de la condition de titre ou de diplôme pour s'inscrire au concours, s'ils ont ou ont eu la qualité :

- de fonctionnaire titulaire dans un corps de personnels enseignants ou d'éducation ;
- de maître contractuel des établissements d'enseignement privés sous contrat admis définitivement à une échelle de rémunération.

Le candidat est dispensé de diplôme, s'il est mère ou père d'au moins trois enfants, ou sportif de haut niveau.

La situation transitoire du concours de recrutement pour la rentrée 2014

Le vivier de ce concours comprend, outre les candidats remplissant les conditions pour s'inscrire aux concours externes de droit commun, ceux inscrits en première année d'étude en vue de l'obtention d'un master et ceux remplissant les conditions pour s'inscrire en dernière année d'étude en vue de l'obtention de ce diplôme.

En 2013-2014, les étudiants admissibles préparent en parallèle le master et les épreuves d'admission se déroulant à la fin de l'année scolaire 2013-2014.

Il limite la possibilité, pour les candidats qui ne peuvent justifier de la détention d'un master ou d'un titre ou diplôme reconnu équivalent suivant leur réussite au concours, de le faire à la rentrée suivante, à ceux qui sont inscrits, à la rentrée 2013-2014, en dernière année d'études en vue de l'obtention d'un master ou d'un titre ou diplôme reconnu équivalent par le ministre chargé de l'éducation. Cette mesure a pour objectif d'éviter que des candidats admissibles mais n'ayant pas validé leur première année de master se présentent aux épreuves d'admission.

Les concours suivants, destinés à pourvoir les postes à partir de la rentrée 2015

Les concours suivants, qui permettront de pourvoir les postes à partir de la rentrée 2015, seront des concours « nouveau format ». Leur maquette et le contenu de leurs épreuves seront différents de ceux des concours 2013 et 2014 et comporteront en particulier une dimension professionnelle.

Ces nouveaux concours s'adresseront principalement aux étudiants qui commenceront en septembre 2013 un master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

(MEEF) au sein d'une école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE). Ils se dérouleront en totalité (admissibilité et admission) à la fin de la première année de master.

Ils seront également ouverts aux étudiants inscrits en master 2 et aux personnes titulaires d'un diplôme de master ou d'un grade équivalent.

Les étudiants admis à ces concours seront, au cours de leur seconde année de Master, rémunérés à plein temps en tant que fonctionnaires stagiaires et effectueront un service d'enseignement à mi-temps.

Ils prendront leurs fonctions comme titulaires à la rentrée 2015.