

Choix, non-choix et démission du métier d'enseignant

Enquête qualitative sur l'attractivité
de l'enseignement

Pierre Périer



**HAUT-COMMISSARIAT
À LA STRATÉGIE
ET AU PLAN**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Les documents de travail du Haut-commissariat à la Stratégie et au Plan présentent les travaux de recherche réalisés par ses experts, seuls ou en collaboration avec des experts extérieurs. L'objet de leur diffusion est de susciter le débat et d'appeler commentaires et critiques. Les documents de cette série sont publiés sous la responsabilité éditoriale du Haut-commissaire à la Stratégie et au Plan. Les opinions et recommandations qui y figurent engagent leurs auteurs et n'ont pas vocation à refléter la position du Gouvernement.



**HAUT-COMMISSARIAT
À LA STRATÉGIE
ET AU PLAN**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Choix, non-choix et démission du métier d'enseignant

**Enquête qualitative
sur l'attractivité de l'enseignement**

Document de travail

Pierre Périer

Sociologue et professeur des universités en sciences de l'éducation
Université Rennes 2 – CREAD

Juin 2025

Table des matières

Résumé	5
Introduction	7
Chapitre 1 – Le métier et le statut : des représentations et expériences contrastées	15
1. Les composantes de l'attractivité du métier.....	15
1.1. Enseigner : un projet déterminé.....	15
1.2. Valeur et sens du métier.....	20
1.3. Autonomie et temps.....	22
1.4. Stabilité.....	23
2. Les dimensions critiques de l'image du métier.....	24
2.1. Usure physique et mentale.....	24
2.2. Manque de respect.....	26
2.3. Risque.....	29
2.4. Déficit de reconnaissance.....	31
3. Une institution peu attractive.....	33
3.1. Un métier et une institution en quête de modernité.....	33
3.2. Enseignant <i>versus</i> fonctionnaire.....	34
4. Un statut déclinant.....	37
4.1. Entre salaire estimé et salaire réel.....	37
4.2. Un métier de (petite) classe moyenne.....	42
Chapitre 2 – Devenir enseignant	47
1. Accéder au métier : méconnaissance et défiance.....	47
2. Le concours et la formation : des freins ?.....	49
2.1. Une barrière ?.....	49
2.2. Un concours et une formation jugés inadaptés.....	51
3. L'appréhension de l'affectation.....	54

4. La dure condition de contractuel.....	57
5. Face au métier « réel » : l'épreuve et la solitude des débuts.....	60
Chapitre 3 – Faire carrière	65
1. Les incertitudes de la carrière.....	65
2. Quelles compétences pour quelle reconversion professionnelle ?.....	67
3. Démissionner de l'enseignement.....	68
Chapitre 4 – Politique d'attractivité : réflexions et propositions des enquêtés	71
1. La diversification des voies et modalités d'accès à la fonction.....	71
2. Conditions d'affectation et de carrière	74
3. L'enjeu de reconnaissance des enseignants	75
Conclusion.....	79
Bibliographie.....	83

Résumé

La France, comme nombre d'autres pays en Europe et ailleurs, fait face à une crise de recrutement des enseignants, posant plus globalement la question de l'attractivité du métier, c'est-à-dire de son image et de son statut dans la société. Au défi fonctionnel consistant à mobiliser suffisamment de candidats pour pourvoir à l'ensemble des postes s'est ajouté celui consistant à comprendre les raisons et les conditions du choix, du non-choix ou de la démission de l'enseignement. Un tel enjeu implique préalablement de caractériser l'ampleur et la spécificité de la crise actuelle, donc de la contextualiser et de différencier suffisamment (selon les académies, les disciplines, les concours, les statuts, etc.) afin de préciser et de nuancer le diagnostic souvent trop partiel ou trop global, conduisant à évoquer la « pénurie d'enseignants » ou « la fin des vocations ».

Il s'agit ensuite d'accéder à une compréhension fine des représentations du métier et des logiques individuelles et sociales des candidats potentiels qui s'y destinent ou écartent cette hypothèse. C'est l'ambition de ce travail dont les résultats s'appuient sur une série de focus groupes complétés par quelques entretiens auprès d'une diversité de profils enquêtés (près de soixante-dix personnes au total) : étudiants de licence, de master enseignement, enseignants néo-titulaires, démissionnaires ou récemment reconvertis. Cet « espace des points de vue » permet de dégager des similitudes et des spécificités selon l'expérience et le statut des enquêtés mais aussi les ambivalences et les paradoxes qui se dégagent à propos de ce métier, loin de la caricature des « profs » et des « fonctionnaires ». L'enquête montre, en effet, que l'orientation vers l'enseignement correspond à un choix déterminé, porté par la valeur et le sens des missions mais que l'activité au quotidien se heurte à un ensemble de contraintes et d'empêchements, que ce soit la gestion de classe, la multiplication des tâches ou la relation avec les parents. Ces difficultés et l'usure physique et mentale qu'elles secrètent, coexistent selon les enquêtés avec un statut déclinant et une perte de reconnaissance attestée par le niveau de salaire ou le manque de soutien de l'institution.

Ces éléments combinés sèment le doute quant à l'intérêt de devenir enseignant, avec en outre la perspective d'un concours en fin de master¹, une formation jugée inadaptée et une première affectation géographiquement contrainte. Le « coût d'entrée » dans la profession apparaît dès lors trop élevé au regard d'alternatives de carrière perçues comme plus prometteuses, dans le secteur privé notamment. Une vision que les personnes en

¹ À la date de l'enquête.

reconversion vers l'enseignement, de plus en plus nombreuses, obligent à nuancer alors que les démissionnaires pourront au contraire la justifier.

Au fond, l'étude montre la complexité de ce que sous-tend l'idée d'attractivité s'agissant d'un métier de plus en plus exigeant mais de moins en moins valorisant. En conclusion, les réflexions et propositions des enquêtés pour une politique d'attractivité renforcée montrent un souci partagé de reconnaissance de la valeur de ce métier, comme des enseignants qui le choisissent, suivant une nécessaire diversification des modalités et critères permettant d'y accéder.

Introduction

La question de l'attractivité des métiers de l'enseignement, c'est-à-dire du choix, du non-choix et de la démission, a émergé depuis quelques années seulement mais elle bénéficie désormais d'une large couverture médiatique sous la forme récurrente d'une « pénurie d'enseignants » ou d'une « crise des vocations ». La diversité des publications scientifiques et rapports consacrés à cet enjeu témoigne également de l'intérêt accordé à ce qui représente aujourd'hui un problème public majeur².

Le rapport établi par le Cnesco en 2016 posait les fondements d'une analyse des évolutions et comparaisons internationales en matière de recrutement des enseignants, complétée par une enquête auprès d'étudiants de licence pouvant se destiner à la carrière³. Près de dix années se sont écoulées depuis et la persistance sinon l'aggravation de la crise de recrutement, étendue à celle de la fonction publique, invite à actualiser et à préciser les premiers constats et résultats⁴. C'est l'ambition du travail engagé avec France Stratégie et dont ce document constitue l'un des volets. Son originalité repose à la fois sur la méthode et sur le choix des enquêtés. En effet, les données ont été collectées selon des techniques qualitatives dites de Focus groupe et par entretiens individuels pour les profils les plus minoritaires. Précisément, le choix a été fait de prendre en compte la diversité des enquêtés à des stades variables d'engagement et d'expérience dans l'enseignement, depuis les étudiants de première année de licence jusqu'à la reconversion ou démission, en intégrant les enseignants stagiaires (master MEEF : métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) et néo-titulaires. Une partie de ces résultats a été analysée au prisme de ceux obtenus dans le cadre de l'enquête de 2015⁵, permettant ainsi d'étayer certaines analyses, de les affiner ou de les nuancer. Néanmoins, la démarche n'a pas de visée de représentativité, ni de comparaison et encore moins de généralisation car elle repose sur un

² Périer P. (2016), *Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives*, rapport pour le Cnesco, novembre ; Périer P. (2025), « L'enseignement, entre crise de recrutement et enjeu de reconnaissance », in Alix S. A. (dir.), *Crises dans et hors l'école en France. Éclairages socio-historiques (des années 1960 à nos jours)*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, à paraître ; Cour de comptes (2023), *Devenir enseignant : la formation initiale et le recrutement des enseignants des premier et second degrés*, rapport public thématique, février ; Garcia S. (2023), *Enseignants : de la vocation au désenchantement*, Paris, La Dispute ; Sénat (2022), *Comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants*, rapport d'information, par le sénateur Gérard Longuet, n° 649, juin ; Farges G. et Zerdahely L. (2024), *En quête d'enseignants*, Rennes, PUR.

³ Périer P. (2016), *L'attractivité de l'enseignement*, op. cit.

⁴ France Stratégie (2024), *Travailler dans la fonction publique. Le défi de l'attractivité*, rapport, décembre.

⁵ Cnesco (2016), *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*, rapport scientifique, septembre.

corpus de témoignages et d'expériences subjectives visant à faire émerger des représentations, des prises de position voire des propositions susceptibles d'enrichir la compréhension d'un phénomène multidimensionnel et multidéterminé. C'est en reconstituant « l'espace des points de vue⁶ » qu'il devient alors possible d'accéder à de nouvelles hypothèses et à une connaissance renouvelée des déterminants du choix, des leviers et freins agissant sur l'intérêt perçu à devenir enseignant ou à l'exclure.

L'ampleur de la crise

Depuis le début des années 2010, tous les indicateurs statistiques convergent pour souligner à la fois l'ampleur et la persistance de la crise qui affecte le recrutement des enseignants des premier et second degrés. Si des nuances et différences sont à considérer selon notamment les académies, les disciplines et concours, la tendance à la désaffection des candidats demeure voire s'aggrave et se situe à des seuils très en-deçà des besoins permettant de pourvoir l'ensemble des postes. Il convient dès lors de prendre la mesure de la baisse sensible et durable du nombre de candidats aux différents concours de l'enseignement⁷. Quelques données chiffrées éclairent ce diagnostic largement et périodiquement documenté. S'agissant de la campagne de recrutement externe des professeurs des écoles de 2023, le nombre de candidats présents par poste offert s'élevait à 2,2 alors que ce même concours avait attiré 5,3 candidats pour un poste en 2010. Néanmoins, le rythme et l'ampleur de la baisse varient selon les académies. Ainsi, celles de Créteil et Versailles accusent les déficits les plus forts avec moins d'un candidat (environ 0,7) pour un poste au concours externe de professeur des écoles en 2023 contre 4,7 en 2009, alors que les besoins sont au plus haut. Par comparaison, l'académie de Rennes comptait 6,6 candidats présents par poste en 2023, l'académie de Nantes en dénombre 4, et celle de Toulouse 3,4.

Parallèlement, une dégradation du même ordre a été observée dans l'enseignement secondaire puisque, selon un récent rapport du Sénat⁸, le nombre d'inscrits aux concours de l'enseignement du second degré a baissé de plus de 30 % en moins de quinze ans, passant de 50 000 candidats présents en 2008 à 30 000 en 2020 et il s'est même réduit de 63 % pour le Capes entre 1999 et 2021. Ainsi, 2,1 candidats se sont présentés pour un poste au concours externe du Capes en 2023 contre 4,4 en 2010. La décrue se vérifie de façon plus atténuée pour l'agrégation externe avec 10,5 candidats présents pour un poste en 2006, 7,6 en 2010 et 5,2 en 2023. En outre, les ratios observés en 2023 sont inférieurs à un candidat par poste dans plusieurs disciplines du Capes externe (allemand, lettres classiques), et se situent entre 1 et 2 en lettres modernes (1,4), mathématiques (1,4) ou anglais (1,9). D'autres disciplines conservent des ratios plus élevés comme la philosophie (7,4) et, dans une moindre mesure, les sciences de la vie et de la terre (3,6) ou l'histoire-géographie (3). Si on

⁶ Bourdieu P. (1993), « L'espace des points de vue », in *La misère du monde* (dir.), Paris, Seuil, p. 9-11.

⁷ On peut d'ailleurs observer que le nombre de candidats effectivement présents aux épreuves d'admissibilité est environ deux fois moindre que celui des inscrits. Ce phénomène rarement commenté mérite pourtant une certaine attention car il pourrait être le signe de la place accordée à l'enseignement dans les choix d'orientation professionnelle, où il représenterait une alternative parmi un ensemble de possibles, avant d'être finalement écarté.

⁸ Sénat (2022), *Comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants*, op. cit.

affine la lecture par discipline selon le grade, on peut observer que quelques concours demeurent très sélectifs avec, par exemple, 9,5 candidats pour un poste à l'agrégation externe de philosophie en 2023 ou 6 pour l'agrégation d'histoire.

Cette baisse du nombre de candidats s'accompagne d'une progression des taux de réussite aux différents concours. Les chances de succès s'élèvent ainsi, sur la période 2010-2023, de 19 % à 39 % pour le concours externe de professeur des écoles, de 23 % à 38,5 % pour le Capes et de 13 % à 18,5 % pour l'agrégation. Cependant, les contrastes entre académies ou disciplines sont particulièrement marqués puisque Créteil et Versailles ont, en 2023, des taux de réussite s'élevant respectivement à 72,7 % et 71,3 % quand Nantes se situe à 25,5 % et Rennes à 17,5 %⁹. Des écarts importants sont également observés selon les disciplines du secondaire avec, par exemple, 57 % de réussite en lettres modernes, 52,4 % en anglais ou 52,8 % en mathématiques mais 32,9 % en histoire-géographie, 27,8 % en SVT et 13,6 % en philosophie.

Enfin, on ajoutera que les taux de couverture, proches de 100 % pour les concours du Capes externe jusque la fin des années 2000 sont tombés à 83 % en moyenne en 2023. Conséquence, tous les postes mis au concours ne sont pas pourvus, que ce soit dans le premier ou le second degré¹⁰. Dans le premier degré, les académies de Créteil et Versailles ont admis respectivement 605 candidats pour 1 166 postes (51,9 %) et 707 candidats pour 1 285 postes (55 %) au premier concours externe de professeur des écoles en 2023. Cette situation a nécessité un second concours et un recours croissant à des personnels contractuels (dont la progression au niveau national est estimée à 26,3 % entre 2015 et 2020, selon le bilan social de l'Éducation nationale), contractuels recrutés dans l'urgence selon des méthodes qui interrogent et sans parvenir pour autant à combler l'ensemble des besoins¹¹.

Hausse des taux de réussite et baisse des taux de couverture signent à la fois une perte d'attractivité des concours enseignants et une difficulté de recruter à hauteur des exigences « qualitatives » du métier¹², comme en témoignent certains constats critiques des rapports de jurys ou la baisse des seuils d'admissibilité au concours de professeur des écoles¹³. Certes, la France n'est pas une exception en Europe où nombre de pays font face à une crise partielle ou générale de recrutement d'enseignants. Toutefois, si les conséquences les plus manifestes présentent des similitudes, elles relèvent de causes variables et s'inscrivent dans des contextes nationaux et des systèmes éducatifs différents. Ainsi, la crise de recrutement

⁹ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/donnees-statistiques-des-crpe-de-2023>, consulté le 4 mars 2025.

¹⁰ Ces taux de couverture sont de 75 % en mathématiques, de 42 % en allemand et de 31 % en lettres classiques.

¹¹ Les rentrées scolaires de 2022 et 2023 ont été marquées par le recrutement de plusieurs milliers de candidats selon la méthode dite du « job dating ».

¹² Le concours de l'agrégation apparaît, en revanche, relativement préservé puisque, en 2023, le taux de couverture reste proche de 100 % alors même que le taux de réussite s'établit à 18,5 %.

¹³ Très variable selon les académies, ce seuil d'admissibilité qui repose sur les épreuves écrites du concours de professeur des écoles était de 4/20 dans l'académie de Créteil en 2023 mais de 14,6/20 à Rennes. Globalement, un nombre croissant d'académies recrute avec des seuils d'admissibilité inférieurs à 10/20. Voir DEPP (2023), *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022-2023*.

en France comporte des spécificités, parmi lesquelles l'insuffisance du niveau de salaire, le sentiment d'un manque de reconnaissance professionnelle ou encore les conditions d'exercice et d'affectation jugées dissuasives¹⁴. En outre, la progression des démissions observée jusqu'à une période récente chez les stagiaires en formation au sein des INSPE¹⁵ renforce l'idée d'une crise inédite, protéiforme, lourde de conséquences. Cette crise de recrutement des enseignants se traduit par une inadéquation entre candidats et postes mais elle concerne plus profondément, selon la perspective de ce travail, les fondamentaux du métier et le sens à lui donner.

Une crise structurelle

Au milieu des années 2010, le rapport du Cnesco soulignait l'ampleur de la crise mais laissait en suspens la question de sa durée, incertaine au regard d'une conjoncture de recrutement massif d'enseignants. En effet, près de 60 000 postes avaient été recréés en l'espace de cinq années (2012-20217), ce qui eut pour effet de provoquer un décalage entre les effectifs de candidats et le nombre très élevé de postes à pourvoir. Ce phénomène s'explique par le temps de latence nécessaire afin que les ratios candidats/postes s'ajustent avant et après des périodes de pic de recrutement. Cependant, des précédents dans l'histoire du système éducatif ont montré qu'en dépit de ces politiques de recrutement par à-coups, un retour à l'équilibre intervenait plus ou moins rapidement. Or, douze ans après les premières alertes au tournant des années 2012-2017, le déficit ne se réduit pas ou alors se stabilise à un niveau critique se traduisant notamment par un nombre de candidats inférieur au nombre de postes dans plusieurs académies et disciplines du secondaire¹⁶.

Une brève histoire des crises de recrutement des enseignants en France permet de mieux saisir les spécificités de la crise actuelle à la lumière de moments critiques que l'on peut synthétiser en trois grandes séquences. La première remonte aux années de massification du premier cycle du secondaire à partir des années 1960 (première « explosion scolaire »), jusqu'au point d'orgue du collège unique en 1975. Dans ce contexte de conjonction de la démographie naturelle (« baby boom ») et de la démographie scolaire (en 1959, la scolarité devient obligatoire jusque 16 ans), les effectifs augmentent très rapidement et nécessitent la création de postes d'enseignants en nombre dans le premier et surtout le second degrés, donnant forme à un corps enseignant du secondaire socialement rattaché à la classe moyenne¹⁷. La crise consécutive à la secondarisation de masse pose à cette époque un défi d'adéquation entre les viviers de candidats pour les postes d'enseignants et les besoins d'encadrement des élèves, mais sans que la question de l'attractivité du métier soit alors interrogée. La seconde séquence historique, parmi les plus marquantes, se produit dans les

¹⁴ Levasseur L., Wentzel B., Dupriez V., Périer P. (2023), « [Le défi de l'attractivité et de l'attrition des enseignants dans quatre pays francophones](#) », *La revue internationale d'éducation – Sèvres*, n° 94, p. 77-86.

¹⁵ Depp (2023), *op. cit.*

¹⁶ Entre 2012 et 2013, le nombre de postes passe dans le premier degré de 4903 à 8413 alors que celui des candidats progresse de 18617 à 20436. Cette hausse soudaine des besoins de recrutement sans que les candidatures n'augmentent proportionnellement se vérifie également dans le second degré, surtout à partir de 2014, où le nombre de présents par poste baisse de 3,4 à 2,6.

¹⁷ Chapoulié J.-M. (1987), *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la MSH.

années 1980 dans le premier degré lorsque le niveau DEUG (bac +2) est requis, puis à la suite de la création en 1991 des IUFM exigeant une licence pour les professeurs des écoles. En allongeant le niveau de diplôme d'une année, généralement suivie d'une année de formation consacrée à la préparation du concours, le recrutement créait une période « creuse » et un effet potentiellement dissuasif pour les candidats moins assurés de leur engagement dans des études sur plusieurs années. Ce même phénomène éclaire également la troisième séquence de recrutement déficitaire avec la masterisation des formations d'enseignants intervenue en 2010 suivie, en 2018, d'un concours repoussé en deuxième année. Sans négliger l'impact de ce changement, il ne semble pas suffisant pour rendre compte, après plusieurs années, des déficits de candidats. Car loin de se résorber, le décalage observé depuis une quinzaine d'années se poursuit et semble indiquer que la crise de recrutement change de nature. Aux difficultés fonctionnelles à pourvoir tous les postes s'ajoute une perte de valeur des métiers de l'enseignement affectés dans leur image, leur statut et leurs conditions d'exercice. Pour le dire autrement, on assiste à l'emboîtement d'une problématique de recrutement dans une problématique d'attractivité selon un processus global qui concerne la plupart des métiers de l'enseignement et, plus largement, les postes relevant de la fonction publique. Selon l'hypothèse qui guide cette recherche, les pénuries et les tensions en matière de recrutement ne se comprennent qu'à la lumière des différents aspects qui font le sens et la valeur du métier, organisent ses conditions d'accès et d'exercice, et pèsent par conséquent sur son attractivité. C'est la raison pour laquelle il semble désormais plus juste d'évoquer une crise structurelle du métier, au sens où elle altère ses fondements et dépasse le cadre d'une conjoncture défavorable pouvant trouver rapidement une issue.

Ce défi majeur pour le système éducatif impose dès lors de repenser la pluralité des éléments qui construisent le métier et le statut d'enseignant. La démarche implique également de les contextualiser dans leurs causes et conséquences. Ainsi, les disparités en manque d'enseignants sont territorialisées, ce qui ne reste pas sans effet sur la qualité et l'équité du service public d'éducation. On le sait, les quartiers prioritaires et familles populaires sont les plus directement concernés dans la mesure où écoles et établissements de proximité accueillent davantage de personnels débutants, non titulaires (contractuels), générant un fort turn-over des équipes. Les vacances de postes et non-remplacements d'enseignants y sont également plus fréquents, privant les élèves d'heures d'enseignement dont ils ont besoin, eux plus que les autres (Cnesco, 2016). Ainsi, l'inégale allocation des moyens en personnels participe au creusement des inégalités scolaires entre élèves. Autrement dit, l'enjeu de recrutement des enseignants apparaît indissociable d'une autre priorité politique, axée sur la lutte contre la territorialisation des inégalités scolaires.

L'enquête par focus groupes et entretiens

De façon complémentaire à d'autres approches de type statistique ou documentaire, l'enquête qui s'est déroulée à l'automne 2024 s'est appuyée sur des techniques qualitatives de focus groupe et d'entretiens individuels. Au total, 68 personnes ont été rencontrées dans plusieurs villes universitaires de manière à prendre en compte l'attractivité inégale des académies (forte, moyenne, faible) et les contraintes induites en cas de mobilité géogra-

phique. En effet, passer le concours de professeur des écoles se conçoit aussi en fonction du futur lieu d'exercice. De même dans les disciplines du secondaire où le mouvement national implique, pour la plupart des néo-titulaires, de se projeter sur des postes pouvant être à la fois éloignés de l'académie d'origine (environ pour la moitié d'entre eux) et fortement concentrés sur les académies déficitaires que sont notamment Amiens, Créteil, Versailles.

Le choix des groupes enquêtés a eu pour objectif de différencier plusieurs profils selon leur intérêt pour le métier, leur expérience dans l'enseignement public ou privé, leur statut (étudiant, stagiaire en master MEEF, néo-titulaire, contractuel) et, pour quelques-uns, les parcours de reconversion ou d'attrition.

La combinaison de ces critères a conduit à distinguer les enquêtés de la manière suivante :

- Trois groupes d'étudiants de licence (en première ou troisième année) : ils sont inscrits à l'université dans différentes disciplines, en lettres, langues ou sciences (mathématiques, physique, sciences de la vie et de la terre, sciences de l'éducation), pouvant conduire vers l'enseignement dans le premier ou le second degré. Dans chaque groupe étaient présents des étudiants potentiellement candidats aux concours et des non-candidats *a priori*. Hommes et femmes étaient représentés¹⁸ et le statut de boursier faisait également partie des critères afin d'apprécier l'effet de la condition économique sur la poursuite des cinq années d'études aujourd'hui nécessaires pour présenter le concours.
- Trois groupes d'étudiants de première ou seconde année de master MEEF premier ou second degré : ils ont une première expérience du métier dans le cadre des stages qui leur sont proposés et ont passé ou s'approprient à passer le concours.
- Deux groupes d'enseignants titulaires, l'un dans l'enseignement public, l'autre dans l'enseignement privé. Ils sont néo-titulaires ou en poste depuis quelques années, dans le premier degré ou dans différentes disciplines du second degré et académies.
- Un groupe d'enseignants titulaires reconvertis : ils ont déjà eu une première carrière et ont ensuite fait le choix de l'enseignement en passant un concours. Ils viennent d'horizons professionnels divers et ont occupé des postes au niveau de responsabilité très variable : chargée de communication, consultante bancaire, assistante d'éducation...
- Un groupe d'enseignants contractuels dont certains visent le concours, d'autres non.
- Quatre entretiens d'enseignants démissionnaires, après plusieurs années passées dans l'Éducation nationale en tant que titulaires.

La démarche a donc consisté à porter le regard sur la perte d'attractivité au-delà des viviers traditionnels d'étudiants de licence afin d'intégrer et de comparer dans l'analyse les parcours diversifiés des entrants ou sortants de la fonction enseignante. Cet élargissement du champ d'enquête s'inscrit dans une évolution qui se poursuit quant à l'origine des candidats et lauréats des concours puisque « en 2022, dans l'enseignement public, 61 % des lauréats ne

¹⁸ Les femmes enquêtées étant un peu plus nombreuses, en rapport avec leur poids dans la population enseignante : 82 % dans le premier degré, 58 % dans le second.

sont pas étudiants pour le premier degré, et 48 % pour le second degré »¹⁹. Plus précisément encore, les candidats salariés du privé ou fonctionnaires en activité ont représenté 18 % des admis au concours de professeur des écoles et 9 % pour le second degré. Les changements dans la morphologie du corps enseignant que ce soit sous l'angle du recrutement social, des parcours scolaires ou des voies d'accès à différentes étapes du cycle de vie font donc partie de la nouvelle donne d'un métier qui sociologiquement se recompose.

Par souci de lisibilité et de différenciation des enquêtés, leurs citations ont été regroupées selon six catégories de profils codifiées comme suit : Étudiants Licence, Étudiant master MEEF, Néo-titulaire du public, Néo-titulaire du privé, Démissionnaires et Reconvertis.

La conduite des Focus groupes a été réalisée sur la base d'un guide d'entretien comportant un ensemble de questions communes de manière à pouvoir comparer les réponses sur les thèmes et enjeux majeurs de l'enseignement : représentations du métier et de la carrière d'enseignant, évolutions perçues des conditions d'exercice et de statut, perception de la procédure de recrutement et de la formation, raisons de vouloir s'engager ou pas dans l'enseignement et la fonction publique, changements jugés nécessaires pour renforcer l'attractivité. Les échanges avec les enquêtés ayant déjà une pratique de l'enseignement (stagiaires, néo-titulaires) ont davantage mis l'accent sur les parcours d'accès et l'expérience vécue du métier. Les démissionnaires et reconvertis ont été plus sollicités pour évoquer les facteurs ayant déclenché leur choix de quitter ou d'intégrer l'enseignement et le regard qu'ils portent sur le métier comparativement à leur ancienne ou nouvelle situation.

La présente étude s'appuie sur les verbatims issus de l'enquête et s'organise autour de trois parties. La première porte sur les représentations associées au métier d'enseignant et plus globalement à la fonction publique. Il se dégage une image ambivalente partagée schématiquement entre la valeur et le sens des missions d'un côté, la critique des conditions d'exercice et du statut de l'autre. La deuxième partie rend compte des raisons et logiques individuelles et sociales qui conduisent à s'orienter vers les concours d'enseignant ou au contraire à s'en détourner. L'analyse des premières expériences du métier, sous des statuts différents, met en exergue le double enjeu de la formation et de l'affectation et les épreuves personnelles et professionnelles vécues. La dernière partie est consacrée au rapport à la carrière, c'est-à-dire à la manière de se projeter dans le métier ou, inversement, de vouloir cesser une activité jugée trop éloignée de ce qui avait été imaginé, jusqu'à choisir de démissionner. La question de l'attractivité revient alors en conclusion sous l'angle de propositions ou réflexions formulées par les enquêtés dans une perspective axée sur l'amélioration des conditions du métier et la reconnaissance des enseignants.

¹⁹ DEPP-MEN (2023), « [Profil des admis aux concours enseignants en 2022](#) », *Note d'information*, n° 23.45, novembre.

Chapitre 1

Le métier et le statut : des représentations et expériences contrastées

Se projeter dans un devenir enseignant comporte des éléments qui relèvent du métier, d'autres du statut, l'ensemble pouvant définir une condition enseignante. Selon cette approche, le métier rassemble tout ce qui relève de l'activité en classe et des pratiques d'enseignement, selon des agencements singuliers liés à la personne qui habite le rôle. Le statut comporte quant à lui les dimensions d'accès et d'appartenance à un corps professionnel, incluant des enjeux de reconnaissance et de position de l'enseignant dans l'échelle sociale²⁰.

Sur cette base, la plupart des enquêtés ont restitué une image contrastée du métier, s'accordant notamment sur l'importance des savoirs et de leur transmission, comme sur les difficultés désormais associées à ses conditions d'exercice et son statut dégradés. D'un côté, le métier reste porteur de valeurs et en charge de missions « nobles », héritage d'un passé associé, dans l'imaginaire collectif, à une certaine grandeur de l'école républicaine. Ces éléments donnent sens à une profession pas tout à fait comme les autres, tant la dimension de l'engagement personnel, sublimée dans l'idée de vocation, semble encore présente et déterminante. De l'autre, il est jugé de plus en plus exigeant voire exposé, tout en étant moins reconnu et socialement déclassé. Il se dégage au final un tableau à la fois riche et tout en nuances, qui ne se laisse pas définir par un seul trait, au risque de la caricature nourrie des stéréotypes et clichés les plus répandus sur les « profs » et les fonctionnaires.

1. Les composantes de l'attractivité du métier

1.1. Enseigner : un projet déterminé

Dans les échanges avec les groupes enquêtés, il est apparu que le projet de devenir enseignant ne se décide pas tout à fait comme pour un autre métier. Il est le fruit d'une démarche réfléchie, qui s'enracine loin dans la biographie de ceux qui optent pour cette

²⁰ Dubet F. et Martuccelli D. (1994), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

orientation professionnelle. Il implique de suivre la voie précisément identifiée et d'opérer des arbitrages parfois difficiles, notamment dans le cas d'une reconversion. Cette dimension personnelle fortement investie dans le choix du métier permet de comprendre l'ampleur de la déception en cas d'échec au concours et le coût de devoir y renoncer après une ou plusieurs tentatives infructueuses.

Le métier d'enseignant a été côtoyé très tôt en tant qu'élève sur le temps long de la scolarité, offrant ainsi un éventail de figures de professionnels pouvant susciter des « vocations » ou au contraire dissuader d'embrasser la carrière. D'ailleurs, la précocité du choix caractérise l'orientation des enseignants en particulier du premier degré, comme le montrait déjà, par exemple, l'enquête auprès des étudiants de licence (troisième année) de 2016 puisque la moitié environ avaient pris cette décision avant les études supérieures, dont 56 % pour le premier degré et 48 % pour le second. Enseignant a donc ceci de particulier qu'il représente le métier a priori le mieux connu sans l'avoir jamais exercé mais il offre un éventail de modèles auxquels s'identifier et dans lesquels il est possible de se projeter. Le passé d'élève qui construit les représentations du métier ressurgit ou s'impose sans équivoque à l'heure du choix, sous deux formes principalement.

Dans le premier degré, travailler avec des enfants, en s'enrichissant et en cultivant ce facteur « humain » de la relation, représente une motivation déterminante, récurrente dans les enquêtes²¹. Les témoignages des reconvertis sont éloquentes à ce sujet :

« Nourrissant, car relation humaine, on a un objectif en tête, c'est gratifiant et ça donne du sens à sa propre personne. » **(Reconverti)**

« Moi aussi c'est une passion, donc je n'ai pas l'impression de travailler et la relation avec l'élève c'est le nerf de la guerre, ça me fait me lever. » **(Reconverti)**

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

« Moi c'était travailler avec les enfants c'est ce qui me motivait, je voulais être orthophoniste, j'ai raté les concours donc je suis devenue professeure. » **(Étudiant master MEEF)**

Au-delà des apprentissages scolaires, les enseignants se perçoivent comme investis d'un rôle et d'une responsabilité de « guide », en charge d'accompagner les enfants et les jeunes dans leur développement et épanouissement. Une mission riche de sens, commencée à un âge précoce chez l'élève, portée par les valeurs et la relation humaine qu'elle engage. De ce point de vue, le métier d'enseignant dans le premier degré peut susciter, notamment chez les étudiants, un jugement plus favorable que celui accordé au professeur du secondaire dont la fonction apparaît plus étroitement axée sur la valeur épistémique des savoirs :

²¹ Périer P. (2016), *Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives*, op. cit.

« Une très bonne image, j'ai l'impression que professeur des écoles c'est le plus important par rapport au secondaire et supérieur, c'est celui qui peut donner aux élèves envie d'aller à l'école. En 5^e j'avais déjà des copains qui avaient lâché, tout se joue là en fait, après si on a des bons professeurs en secondaire, ça peut changer la donne. » **(Étudiant Licence)**

« On passe la majorité de notre temps en cours quand même donc le métier de professeur des écoles participe au développement des enfants donc c'est très important, il faut gérer les besoins de l'enfant, la relation avec les parents, il faut être vigilant sur tous les points, le harcèlement l'inceste etc., donc j'ai une image positive des professeurs dans le premier degré. » **(Étudiant Licence)**

Ces composantes du choix marquent profondément l'identité professionnelle des professeurs des écoles sans s'y réduire. Le rôle de l'enseignant dans l'accès des élèves au savoir demeure prioritaire et l'enquête auprès des étudiants de licence (troisième année) montrait ainsi que, parmi une liste de facteurs d'attractivité de l'enseignement du premier degré, « la transmission de savoirs et connaissances » précède « l'éducation et la transmission de valeurs ou encore « le contact avec les jeunes générations ». La relation humaine dont il est question est donc alimentée par les connaissances transmises, selon une acception plus diversifiée des savoirs et une plus grande polyvalence des activités dans le premier degré.

Dans le secondaire, à l'inverse, le choix du métier se fait principalement par le biais d'une matière dont la passion a pris forme au collège ou au lycée au travers d'un enseignant au rôle déterminant. D'une certaine manière, les étudiants choisissent la discipline à enseigner, pour laquelle ils ont exprimé un goût et des « facilités », avant le métier. Devenir enseignant permet dès lors de prolonger dans un cadre professionnel l'intérêt qui s'est forgé des années auparavant pour tel ou tel domaine de savoir :

« Moi j'avais eu un professeur qui était vraiment passionnant qui m'a fait aimer une matière, je me dis que tous les gens qui se dirigent vers ce métier devraient être comme ça, ça change tout, ça peut faire apprécier d'aller en cours alors que d'autres t'es en classe, tu ne fais rien. » **(Étudiant Licence)**

« J'ai de l'amour pour ces gens-là. Parce que c'est des gens qui m'ont transmis au-delà des cours une montagne de choses en une année. C'est des gens qui ont orienté mon parcours en tant qu'étudiante, ils m'ont aidée dans ma vie étudiante mais aussi dans ma vie personnelle. » **(Étudiant Licence)**

De l'enseignant érigé rétrospectivement en figure de Pygmalion découle l'intérêt pour la matière et indissociablement pour le métier. Ce récit prend parfois la forme d'une révélation qui ne souffre aucune hésitation et dicte la suite du parcours scolaire et universitaire, tel un destin à accomplir. C'est sans doute là que se niche l'idée de vocation qui vient sublimer un choix au-delà de la rationalité scolaire de l'orientation. Les étudiants de master MEEF se réfèrent à l'enseignant qu'ils ont connu pour se projeter dans l'enseignant qu'ils aspirent à devenir. C'est une reconstruction a posteriori mais elle agit comme un puissant pourvoyeur

de sens pour choisir ses études et s'engager dans le métier. Dans ce contexte, l'alternative du premier ou second degré ne semble pas se poser, comme si le choix s'imposait d'évidence au futur enseignant plus qu'il n'en décidait²² :

« J'ai été marquée par des profs qui ont changé ma trajectoire, donc si je peux me permettre de faire pareil, c'est formidable. » **(Étudiant master MEEF)**

« Au lycée, j'avais une super prof de physique, je voulais devenir comme elle. »
(Étudiant master MEEF)

« C'est venu au collège, j'ai fait un stage de troisième avec une prof d'espagnol. Et finalement j'ai choisi prof d'espagnol au collège. Mon prof d'espagnol m'a donné envie. J'ai fait des études pour faire ça. » **(Étudiant master MEEF)**

« J'ai eu un très bon prof de maths au collège qui m'a motivée à faire ce métier. Important d'aimer cette matière sinon on ne peut pas enseigner avec autant de passion, c'est la matière dans laquelle on est à l'aise à la base. J'ai hésité à m'orienter vers d'autres matières mais là on a une vraie autonomie et liberté pédagogique. La liberté est super importante. Tous les enseignants n'ont pas cette liberté. » **(Étudiant master MEEF)**

« Continuer le sport, et le fait d'avoir transmis le savoir lors de stages, c'est devenu une vocation. » **(Étudiant master MEEF)**

Conséquence, « le goût pour la matière enseignée » domine, avant l'enjeu de sa transmission ou la mission « d'éducation et de transmission de valeurs », reléguée bien après. Cette hiérarchisation témoigne de l'identification forte du métier à la discipline enseignée et si ce lien en conditionne l'accès, il donne également un caractère plus exclusif au choix et une force d'attractivité particulière au métier.

Du côté des enseignants nouvellement reconvertis, s'affirme plus nettement la quête d'un métier axé sur des valeurs de transmission et de relation avec les jeunes générations. Après avoir exercé une première carrière dans des secteurs plus tournés vers des objectifs économiques de productivité et de rentabilité, dans des métiers techniques ou dits de « bureau », le contact au quotidien avec les élèves apparaît pourvoyeur de sens et de gratifications symboliques, en plaçant au premier plan le caractère profondément « humain » (terme récurrent) d'un métier de communication et de relation :

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

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

²² D'après l'enquête Cnesco (2016), plus de 80 % des étudiants se destinant à l'enseignement ont fait le choix exclusif du premier ou second degré.

« Moi c'est une reconversion. J'y avais pensé au lycée mais j'ai fait d'autres études avant de vouloir être prof. J'ai choisi parce que ça donne du sens. » **(Reconverti)**

D'après notre enquête, la « seconde carrière » dans l'enseignement ne relève pas d'un choix par défaut, en réaction à une déception dans le premier univers professionnel. Une recherche récente montrait d'ailleurs que les « conversions forcées » d'enseignants suite à un licenciement ou un problème de santé représentaient 16 % seulement des enquêtés reconvertis contre 44 % pour les profils « rationnels », avant tout préoccupés de retrouver un meilleur équilibre entre vie professionnelle et vie privée et 40 % pour les « rapatriés », soucieux de progresser dans leurs compétences et salaire²³.

La reconversion apparaît plutôt comme une manière de faire évoluer son rapport au travail en privilégiant d'autres aspects et valeurs, et surtout en donnant un sens qui faisait défaut dans l'activité professionnelle antérieure. Dans les témoignages des reconvertis, il s'agit parfois d'actualiser un projet qui n'avait jamais été totalement abandonné et qui trouve plusieurs années après des conditions jugées plus favorables et un intérêt renouvelé. D'aucuns estiment, rétrospectivement, qu'il aurait été plus opportun de commencer d'emblée leur carrière professionnelle dans l'enseignement, y compris après avoir occupé des postes à responsabilité :

« Moi avant d'être enseignant j'étais ingénieur et je ne me suis pas retrouvé dans la manière que j'avais de faire mon travail, j'aimais beaucoup le travail que je faisais mais le cadre qu'il y avait autour ne me plaisait pas et professeur c'était quelque chose auquel j'avais réfléchi assez tôt dans ma vie mais que j'avais mis de côté de manière à avoir une option plus générale qui me permettait ensuite d'aller où je voulais, et je me suis retrouvé après mon expérience d'ingénieur à un moment de ma vie où je ne savais pas ce que je voulais faire, j'ai décidé de faire enseignant parce que j'avais cette envie de partager des connaissances et j'apprécie ce contact avec les élèves. » **(Reconverti)**

« C'est un projet que j'avais depuis longtemps que j'ai mis de côté pour aller travailler dans plein d'autres choses et à un moment j'avais besoin de me poser car l'idée que j'en avais ce n'était pas la réalité donc je me suis arrêté, donc il y avait une offre [enseignant] et j'ai postulé, mais j'aurais dû aller là-dessus dès le début, je me suis dit que c'était un métier fait pour moi. » **(Reconverti)**

Quelle que soit la voie d'accès, le choix de l'enseignement représente majoritairement un engagement personnel qui puise loin dans l'histoire et l'identité des personnes, suscitant de ce fait des attentes de réalisation de soi très fortes, au risque de décalages et de déceptions, notamment dans la phase de début.

²³ Crozier C. (2023), *Démission enseignante et vocation tardive dans l'enseignement du 1^{er} et du 2nd degré en France. Contribution à l'analyse de la « crise » d'attractivité des métiers de l'enseignement et du renouvellement des professionnalités enseignantes*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, université de Bordeaux, novembre.

1.2. Valeur et sens du métier

Du côté de ce qui fait la valeur et le sens du métier figure la fonction historique de la transmission et ce qu'elle implique en termes de diffusion de savoirs, d'échanges, et de responsabilité de l'enseignant dans la formation des jeunes générations. D'ailleurs, une enquête auprès de 1 103 étudiants en troisième année de licence²⁴ a montré que la fonction de « transmission de savoirs et de connaissances » figurait en première place des critères d'attractivité du métier pour celles et ceux qui envisageaient un concours du premier ou second degré, conjugué au goût pour la matière enseignée (niveau secondaire) ou à l'éducation et transmission de valeurs (niveau primaire).

En ce sens, le métier a une portée qui s'étend bien au-delà des apprentissages cognitifs car il contribue, selon les enquêtés, à former des citoyens instruits, curieux, et à les préparer à la société de demain. L'action du professeur a donc des effets vérifiables au travers de la « réussite » scolaire des élèves mais d'autres ne sont pas nécessairement visibles à court terme et vont agir dans la durée :

« Je trouve que l'enseignement c'est avant tout du plaisir de donner du savoir à l'autre, et que l'autre soit reconnaissant du fait que tu m'as donné du savoir qui me servira plus tard. »
(Étudiant Licence)

« C'est un métier gratifiant. De les [élèves] voir évoluer sur plusieurs années. »
(Néo-titulaire public)

« Satisfaction de voir que les élèves retiennent les savoirs et réussissent. »
(Néo-titulaire public)

Le métier se caractérise également par la dimension relationnelle liée aux interactions dans la classe (et secondairement avec les parents) qui occupent une place essentielle, bien que plus récente dans le second degré²⁵ (Rayou, van Zanten, 2004). Elle fait partie intégrante d'une conception élargie de l'enseignement non réductible à l'inculcation de savoirs :

« Je dirais la création de liens, le fait de pouvoir éveiller la curiosité de certains élèves, leur faire découvrir de nouvelles choses. » **(Contractuel)**

« La relation aux élèves, la satisfaction de voir qu'ils apprennent des choses et qu'ils progressent. » **(Contractuel)**

« Les aspects positifs, c'est gérer un groupe, transmettre des savoirs, créer du lien avec les élèves et les parents. » **(Étudiant master MEEF)**

Sous cet angle de la transmission, le métier apparaît socialement utile, porteur de sens et créateur de lien, car il véhicule des valeurs au niveau individuel et collectif, comme

²⁴ Périer P. (2016), *Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives*, op. cit.

²⁵ Rayou P. et van Zanten A. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Paris, Bayard.

l'émancipation et l'apprentissage du vivre-ensemble. L'enseignant apparaît alors comme une figure de référence en accomplissant une mission qui le mobilise et le gratifie, dans le court terme des interactions et dans le long terme de l'engagement personnel qu'il requiert.

« Il y a aussi le côté de se sentir utile parce que, pour des petits élèves, on est la référence, on représente beaucoup en tant que maîtresse, ils viennent se confier, quand ils ont besoin de réconfort et les notes positives ils viennent le dire, moi ça me fait énormément de bien. » **(Titulaire privé)**

« Se sentir utile, comme je l'ai dit c'est un métier passion, moi je ne me suis jamais posé la question depuis que je suis petite, je dis que je veux devenir maîtresse et je n'ai jamais changé d'avis et je ne me voyais pas faire autre chose, et je trouve que c'est un métier où on se sent vraiment utile. » **(Étudiant master MEEF)**

« Ça donne du sens à notre vie professionnelle. » **(Néo-titulaire public)**

Au regard de ce qu'il représente dans l'ordre des valeurs et de ses missions, le métier ne peut s'exercer – comme il a été dit à de nombreuses reprises – qu'avec passion, sans concessions. Cette passion nécessaire peut d'ailleurs prendre le sens d'une vocation, car elle s'enracine loin dans la biographie de l'enseignant, exige beaucoup de la personne, portée par l'amour du métier. Cette référence à la vocation peut être jugée excessive dans la mesure où elle semble faire abstraction des conditions sociales d'accès au métier, inégalement distribuées, et minorer l'enjeu de la formation requise pour l'exercer²⁶ mais elle indique le poids de la subjectivité investie dans le choix de l'enseignement :

« La passion c'est un truc qui définit beaucoup un prof. » **(Étudiant Licence)**

« Métier de passion. Il faut avoir envie, avoir la passion. » **(Néo-titulaire public)**

« Vocation, doué : on fait ça pour l'amour du travail. » **(Étudiant Licence)**

« Les bons professeurs ont la vocation, les mauvais c'est pour la tranquillité. »
(Étudiant Licence)

De ce fait, le métier est fondamentalement décrit comme humain, de par les relations et les émotions vécues dans la classe, le partage de moments importants et leurs effets sur le développement des enfants et des jeunes. Selon ces représentations, une telle dynamique sans cesse entretenue par les activités et les échanges en classe engendre de l'imprévu, empêche de tomber dans la routine ou l'ennui et produit un sentiment d'enrichissement personnel permanent, à rebours de la monotonie et de la répétition souvent associées aux métiers dits de « bureau » :

²⁶ Périer P. (2004), « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire », *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 79-90.

« Métier humain, chaque jour est différent, pas le temps de s'ennuyer, pas de temps mort. »
(Étudiant master MEEF)

« Enrichissant humainement parlant car on rencontre beaucoup de gens, on peut être moteur de la réussite et faire naître des plaisirs insoupçonnés. On n'est pas dans un bureau. » **(Étudiant Licence)**

1.3. Autonomie et temps

Enseignant, c'est aussi un métier qui, selon les enquêtés ayant une première expérience, laisse (encore) une certaine autonomie dans la gestion de son temps et de son activité en classe. De leur point de vue, le temps de travail total est jugé important mais le temps contraint et contrôlé reste relativement limité. Les professeurs débutants insistent plus particulièrement sur les heures de travail exigées lors des premiers moments de la carrière lorsque tout est à construire, se traduisant par un cumul de choses à faire et une charge mentale sensiblement plus lourde que ce qu'ils avaient anticipé. Si la pression temporelle est forte, les périodes de vacances offrent néanmoins une forme de compensation nécessaire, attendue, permettant de retrouver un certain équilibre personnel mis à mal par une série de tâches s'ajoutant au temps d'enseignement, tâches sans cesse recommencées :

« La possibilité de gérer son temps de travail, son organisation comme on le souhaite, c'est un grand avantage de l'éducation, avoir un temps de travail limité et ensuite travailler chez soi, les vacances, la liberté. » **(Contractuel)**

« Les vacances, on a besoin de souffler **(Néo-titulaire public)**

« Quand les vacances arrivent, on est content oui. On les attend. » **(Néo-titulaire public)**

« Oui c'est vraiment nécessaire. C'est un métier fatigant mentalement, les gens ne se rendent pas compte. » **(Néo-titulaire public)**

Dans l'enquête menée auprès des étudiants de licence en 2016, ce critère du « temps libre et des vacances » occupait la quatrième place parmi les critères d'attractivité pour devenir enseignant, tant dans le premier que le second degré. Il était même cité en troisième position parmi ceux qui ne se destinent pas à une carrière enseignante, précédant le contact avec les jeunes (premier degré) ou l'éducation et la transmission de valeurs (second degré)²⁷. Cependant, le sens des vacances ne se comprend qu'à condition de les resituer dans l'ensemble des éléments qui composent l'attractivité du métier. Autrement dit, c'est une période de répit jugée nécessaire au regard de l'investissement personnel requis et c'est aussi une composante du compromis implicite entre le faible niveau de salaire et le temps disponible plus conséquent que dans d'autres professions. Il faut ajouter toutefois que les différentes formes d'organisation du temps de travail salarié et notamment le télétravail ou la flexibilité dans la gestion des jours d'activité conduisent probablement à reconsidérer

²⁷ Périer P. (2016), *Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives*, op. cit.

l'argument des vacances des enseignants, même si leur durée cumulée constitue encore une sorte d'exception.

Par ailleurs, la relative autonomie dont dispose l'enseignant, loin des métiers d'exécution soumis à des cadences et au contrôle, ou à une division réglée des activités et responsabilités, se manifeste au travers d'une direction ou hiérarchie perçue en retrait, offrant ainsi une certaine latitude dans l'organisation personnelle de son temps et de son enseignement. Alors que d'autres sources témoignent d'une forte défiance à l'égard de l'institution, cet aspect du métier, comme ceux relevant de la hiérarchie et des rapports de pouvoir, ont été spontanément peu abordés par les enquêtés, y compris chez les nouveaux enseignants en poste, comme si l'enseignant disposait d'un pouvoir d'agir dans sa classe qui lui permet de tenir l'institution éloignée :

« Quand on est enseignant on est beaucoup plus libre au niveau du travail qu'on fait. On est beaucoup plus libre au niveau du format de cours. Alors que quand on travaille dans le privé, on a plus de règles à respecter, plus d'objectifs à atteindre, de choses comme ça. On a plus la pression de la part de nos supérieurs au niveau des enseignants je n'ai jamais entendu un enseignant se plaindre d'avoir une éventuelle pression de la part du directeur de l'établissement. » **(Étudiant Licence)**

Selon les enquêtés, les enseignants poursuivent des objectifs communs axés sur les apprentissages des élèves et sur leur réussite mais ils le font sans devoir subir la pression des résultats ou se conformer à des indicateurs de performance. À la différence de nombre de métiers, y compris à responsabilité, ils disposent d'un certain pouvoir sur l'organisation et la définition de leur activité, du choix des méthodes à la gestion des curriculums en passant par les modalités d'évaluation. On pourrait objecter que les corps d'inspection ou la pression des parents pèsent sur le métier mais ils ne suffisent pas, dans les représentations des enquêtés qui se destinent au métier, à priver l'enseignant d'une liberté pédagogique dans sa classe ni ne l'obligent à prouver son efficacité par les résultats des élèves :

« C'est un métier où on a des objectifs mais on n'a pas forcément de la pression je trouve, on a un stress qui est certes toujours là mais ce n'est pas je pense un stress comme dans d'autres métiers où on a la pression du résultat, la pression de rendre quelque chose à la fin, vu qu'il n'y a pas de question d'argent, ce n'est pas la même pression que dans d'autres entreprises, le stress est là mais je ne me sens pas sous pression. » **(Étudiant master MEEF)**

1.4. Stabilité

De façon complémentaire aux atouts du métier, le statut d'enseignant (du moins en qualité de titulaire) présente les avantages d'une certaine stabilité de situation et un sentiment de sécurité liés à un salaire fixe, régulier, qui permet des projets sur le long terme et prépare une retraite garantie. De nombreux exemples ont été donnés à l'appui de cet argument, notamment la possibilité de contracter un crédit immobilier avec moins de difficultés et avec une assurance sur l'avenir qui ouvre davantage de perspectives. Ce paramètre peut sembler

d'autant plus important qu'il concerne des publics jeunes, moins dotés économiquement, alors même qu'ils se projettent dans des phases d'installation requérant des moyens financiers. Dans un contexte d'incertitudes économiques et de précarité de l'emploi, y compris des diplômés, cette sécurité apparaît comme un avantage auquel les enseignants ou candidats plus avancés en âge ne sont pas indifférents, notamment ceux accédant dans le cadre d'une reconversion (« seconde carrière »). Le métier d'enseignant, adossé à la fonction publique, protège des aléas de la vie professionnelle ou de l'usure qui gagne ou guette dans certains métiers où il devient difficile de se projeter.

Ces différents arguments favorables au métier d'enseignant font relativement consensus mais ils sont contrebalancés par des représentations et des jugements critiques énoncés et partagés par ceux-là mêmes qui louent les valeurs de l'enseignement et les qualités des enseignants. En ce sens, le métier est traversé par une ambivalence profonde que traduit cette tension entre atouts et faiblesses, « noblesse » et déclin, exprimée par le plus grand nombre des enquêtés mais selon des pondérations variables.

2. Les dimensions critiques de l'image du métier

2.1. Usure physique et mentale

Pour plusieurs profils d'enquêtés, la fatigue voire le sentiment d'usure au travail représente l'un des thèmes récurrents, en particulier parmi celles et ceux qui ont une première expérience du métier. Cette pénibilité prend sa source dans le quotidien de la classe et elle s'éprouve tant sur le plan physique que mental. Les classes sont volontiers décrites comme trop nombreuses, hétérogènes, bruyantes. Ce quotidien produit une impression de surcharge voire d'épuisement psychique pourtant peu pris en compte et même invisibilisé. Or, ce rapport au métier ponctue les témoignages des débutants dans le métier, stagiaires ou professionnels reconvertis :

« Métier où on est souvent seul, fatigue, surtout en fin de semaine, pas de télétravail, usant sur la longue durée. » **(Étudiant master MEEF)**

« Charge mentale. » **(Reconverti)**

« Disponibilité, il faut être disponible physiquement et psychologiquement. » **(Reconverti)**

« Énergivore. » **(Reconverti)**

Le métier semble accaparer toute la personne en même temps qu'il la dépossède de son temps en raison des multiples sollicitations au quotidien, dans la classe et hors d'elle, de leur flux ininterrompu et de plus en plus accéléré par le recours à des outils numériques, la facilitation des contacts, la circulation continue des messages et informations :

« Moi je suis de plus en plus submergé de messages de toute part : hiérarchie, collègues, parents, élèves, et on a plusieurs canaux de communication : l'ENT, Pronote, adresse académique donc on reçoit des messages de partout. » **(Contractuel)**

Loin d'être cantonné à ses heures d'enseignement en classe ou de présence dans l'école, ce métier déborde largement hors ses murs pour s'introduire dans la vie privée, jusqu'à devenir « envahissant » selon le terme d'un enquêté. Non seulement par le biais des préparations récurrentes de cours et autres tâches de correction mais en raison de la charge mentale induite par les questions et problèmes qui se prolongent au-delà du temps de travail. Les enquêtés décrivent un véritable continuum qui affecte l'ensemble des activités et du temps de la personne. L'autonomie dont il était question plus haut apparaît dès lors comme empêchée ou phagocytée par cet accaparement de la vie personnelle :

« Le fait de ne pas pouvoir poser ses bagages, enfin quand on rentre chez soi, on ne peut pas vraiment déconnecter, on a du travail chez soi contrairement à certains métiers, on est toujours obligés de corriger les copies pour le lendemain ou autre. » **(Étudiant Licence)**

« Moi je me dis que c'est vrai que c'est fatigant et que le métier il va avec toi chez toi. T'as toujours des leçons à faire, des copies à corriger et ça c'est un peu dommage. » **(Étudiant Licence)**

« Ça ne s'arrête jamais, on a toujours du boulot **(Néo-titulaire public)**

« Toujours des choses à préparer, des choses qui se rajoutent. » **(Néo-titulaire public)**

« Le floutage de la limite vie privée et vie professionnelle. » **(Étudiant Licence)**

Confronté à une pluralité de tâches et de sollicitations, sans cesse renouvelées, l'enseignant doit donc rester disponible, réactif dans les échanges mais aussi polyvalent et en capacité de s'adapter à la diversité des publics et d'abord des élèves dans la classe. Ce thème de l'adaptation à la diversité des élèves s'est imposé comme un défi majeur du métier, tant sur le plan pédagogique qu'au niveau de la prise en compte des besoins spécifiques des élèves :

« J'ai l'impression d'être un couteau suisse, il faut être multi-tâches, il faut gérer beaucoup d'élèves différents et plusieurs matières donc il faut s'adapter. » **(Reconverti)**

Du point de vue des enseignants expérimentés, le métier se complexifie, exigeant toujours plus de spécialisation et de personnalisation dans la prise en charge des difficultés et singularités des élèves, à travers notamment les différentes formes de handicap et d'individualisation dans une démarche à visée inclusive. Sans en contester le principe, les enquêtés soulignent le manque de moyens tant en termes de formation que de personnels, AESH (accompagnant d'élève en situation de handicap) en particulier. Au travers de cet exemple, c'est l'impossibilité d'accomplir ses missions qui est pointée comme un risque majeur pouvant décourager les uns (déjà engagés dans la carrière enseignante), dissuader les autres (étudiants en licence) :

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

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

2.2. Manque de respect

Les enquêtés des différents groupes ont évoqué leur appréhension face à la difficulté pour les enseignants aujourd'hui de gérer le comportement instable, indiscipliné, inattentionné des élèves et des adolescents en particulier. Ce qui est présenté comme un constat largement partagé représentait déjà un critère déterminant mis en avant par les étudiants de licence en 2016. En effet, qu'ils pensent s'orienter ou pas vers un concours de l'enseignement, ces derniers citaient parmi les deux premières difficultés du métier, la « gestion du comportement des élèves en classe » (dans le premier et le second degré) conjugué avec le « manque d'intérêt des élèves » dans le second degré et la « difficulté de faire réussir et progresser tous les élèves » dans le premier degré. La transmission des savoirs en situation d'apprentissage apparaît désormais indissociable d'un enjeu de construction de l'ordre scolaire, puisqu'il faut « faire la classe » pour « faire cours »²⁸.

Ce double défi, perçu par les étudiants ou les nouveaux enseignants, fait redouter une mise à l'épreuve de soi et la difficulté de se faire respecter²⁹. Les enquêtés estiment notamment ne pas être suffisamment formés et préparés à ce type d'enjeu et démunis pour y faire face, surmonter les multiples manifestations de ces relations sous tension sans commettre de faux pas. Au-delà des compétences professionnelles, c'est l'autorité reconnue à l'enseignant qui est interrogée. En effet, celui-ci ne bénéficie plus de la légitimité que lui conférait sa fonction et son appartenance à l'institution scolaire³⁰ de sorte qu'*il ne fait plus autorité mais doit faire preuve* d'autorité, en usant de techniques et de stratégies adaptées face à ses élèves³¹. Ce déplacement mobilise davantage les enseignants sur un registre individuel, la personne passant en quelque sorte devant le rôle³², et il participe de l'usure psychologique évoquée

²⁸ Dubet F. et Martuccelli D. (1994), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

²⁹ Barrère A. (2017), *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin ; Périer P. (2014), *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*, Paris, PUF.

³⁰ Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970), *La reproduction*, Paris, Éditions de minuit.

³¹ Van Zanten A., « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles », in Bourdon J. et Thélot C. (1999), *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, CNRS Editions, p. 99-121 ; Périer P. (2003), « Les actions pédagogiques à la marge : une perspective interactionniste sur la négociation des relations avec les élèves "difficiles" », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 36(4), p. 69-89.

³² Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

par certains. La question de l'indiscipline en classe revient, en effet, comme un problème récurrent, jamais résolu et qui remet en cause la possibilité même d'enseigner :

« Les enfants sont de plus en plus difficiles à gérer, ce qui pénalise tout le monde, on est plus animateurs qu'enseignants ; il n'y a pas des classes difficiles tout le temps mais là on se dirige vers 70 % de classes difficiles. » **(Étudiant master MEEF)**

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

« Moi ce qui m'affecte le plus c'est devoir reprendre les élèves sur leur comportement, mais voir aussi certains élèves que je n'arrive pas à faire progresser, c'est beaucoup plus dur pour le moral que le fait d'être un pion, donc il y a un découragement quand on voit certains élèves qui ne veulent pas progresser. » **(Contractuel)**

Aux tensions et appréhensions pour « tenir » la classe s'ajoutent, dans les témoignages des enquêtés ayant une première expérience d'enseignement, la pression croissante exercée par les parents et le manque de soutien dont ils font preuve à l'égard des enseignants. Ce critère fait lui aussi écho à ce qui a déjà été observé (étudiants de licence troisième année), singulièrement dans le premier degré où « les relations avec les parents » figuraient parmi les trois premières difficultés que les étudiants associaient au métier et en quatrième place pour le second degré. Sur la base de notre enquête qualitative, c'est dans l'enseignement privé que cette perception s'exprime le plus fortement, comme si le mode de cogestion institué avec les parents dans l'enseignement privé sous contrat et les frais de scolarité à leur charge leur octroyaient une forme de droit vis-à-vis des enseignants, exacerbé dans les écoles des beaux quartiers³³ :

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

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

³³ Pinçon-Charlot B. et M. (1991), *Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil.

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

(Étudiant master MEEF)

La figure du parent « consommateur d'école » n'est pas nouvelle³⁴ mais elle s'est diversifiée et accentuée, en s'immisçant davantage dans le « domaine réservé » de la classe voire en usant des outils numériques qui s'insinuent dans la vie privée de l'enseignant. C'est du moins ce qu'expriment plusieurs enquêtés, en peine pour contenir les demandes des élèves ou l'intrusion des parents. Tout se passe comme si l'expertise enseignante entrerait aujourd'hui directement en concurrence avec celle que s'accordent les parents, notamment les plus diplômés ou socialement les mieux placés. Ces derniers se montrent parfois singulièrement exigeants et mettent volontiers en cause la responsabilité de l'enseignant face à des décisions ou évaluations qu'ils contestent. Ce phénomène renvoie par ailleurs à la place de l'enseignant dans la société et à la considération accordée à son métier. Or, le groupe professionnel des enseignants a perdu de son poids politique, de sa capacité à peser sur les choix, de sorte que leur pouvoir individuel comme leur capacité collective de résistance se voient aussi diminués³⁵ :

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

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

« Les parents, pour moi c'est le gros point noir du métier, ceux qui remettent en question les punitions, les devoirs, une notation. De voir la différence entre quand moi j'étais élève où les parents étaient du côté de l'enseignant et là ils sont contre, ça m'horripile. »

(Reconverti)

Parallèlement, d'autres parents, plutôt dans les quartiers populaires, donnent l'impression de déléguer à l'école et aux enseignants une responsabilité éducative qui s'étend bien au-delà de leur mission. Ce que d'aucuns interprètent comme une démission peut aussi relever d'une

³⁴ Ballion R. (1982), *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.

³⁵ Maroy C. (2006), « [Les évolutions du travail enseignant en France et Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire](#) », *Revue française de pédagogie*, vol. 155(2), p. 111-142.

forme de confiance des parents qui ne maîtrisent pas les règles du jeu³⁶. Quelques témoignages recueillis auprès d'enquêtés néo-titulaires font état de ce rapport avec des parents trop présents ou trop absents :

« Les parents ont délégué l'éducation à l'école mais il n'y a plus le respect de l'école, on fait la police car il y a des choses qui ne vont pas dans les comportements et postures des élèves, donc on est obligés de fliquer alors que l'objectif ce n'est pas ça. » **(Contractuel)**

« Les parents dans les quartiers difficiles sont démissionnaires, problème d'hygiène, de comportements, malbouffe. À l'inverse, il y a des parents qui sont trop regardants et veulent contrôler notre travail en permanence. » **(Néo-titulaire public)**

2.3. Risque

Parmi les traits d'image les plus significatifs spontanément décrits par les enquêtés figure la notion de risque auquel les enseignants seraient désormais exposés. Les enquêtes soulignent effectivement que la profession enseignante est, plus que d'autres professions, particulièrement victime de menaces et d'insultes, prenant essentiellement la forme de violences verbales, visant notamment les personnels les plus jeunes³⁷. Au-delà du sentiment de risque généré par l'imprévisibilité pédagogique et une forme de conflictualité latente dans la classe, les enquêtés pointent un phénomène plus récent d'agressions qui menaceraient leur identité professionnelle voire leur intégrité physique. Les faits marquants et répétés de l'actualité laissent l'impression d'un métier de plus en plus menacé, où les réactions imprévisibles d'élèves et de parents peuvent déstabiliser et humilier des enseignants confrontés à des paroles, des rumeurs ou des actes qui défont leur autorité et leur légitimité, y compris dans l'ordre des savoirs à enseigner. Sur ce terrain des apprentissages, c'est plus particulièrement le cas dans certaines disciplines du secondaire (histoire-géographie, philosophie, SVT), confrontées aux remises en question et croyances d'élèves plus prompts à réagir et à s'opposer, en classe comme sur les réseaux sociaux :

« C'est la sécurité aussi des professeurs. Parce que y a quand même beaucoup de violence, beaucoup d'élèves qui sont malpolis, ou même des fois qui en viennent aux mains avec leurs professeurs. Des fois on voit tourner des vidéos de professeurs qui se prennent des claques. Enfin, je pense que c'est un truc aussi qui dit à beaucoup de personnes "bah, j'ai pas envie d'être prof parce que ça me met aussi dans une situation dangereuse" et je pense qu'il faudrait réussir à faire des choses là-dessus. » **(Étudiant Licence)**

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

³⁶ Périer P. (2005), *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, PUR.

³⁷ Guedj H. et Beaumont B. (2014), « *Des métiers exposés aux menaces et aux insultes* », Note d'information MENESR-Depp, n° 25, juillet.

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

« Effectivement ça fait peur, on se dit que ça pourrait nous arriver. On est un métier à risque finalement. » **(Néo-titulaire public)**

« Il y a aussi l'actualité, quand on voit qu'il y a des professeurs qui se font taper dessus, insulter à la sortie de l'école, moi je me sens moins concernée parce que je suis en primaire mais un jour ça va peut-être arriver mais je pense que quand on est au collège ou lycée, les enfants sont tous avec leur téléphone, ils filment, on voit des vidéos de professeurs qui se font insulter sur les réseaux, donc ça ne donne pas une bonne image du professeur mais ça doit faire peur pour certains. » **(Étudiant master MEEF)**

Le terme de « peur » a été cité à plusieurs reprises, comme pour signifier la vulnérabilité nouvelle des enseignants, au-delà des établissements réputés les plus difficiles. Le rapport traditionnel entre professeur et élève se serait en quelque sorte inversé au profit de ces derniers désormais en position de force face à des enseignants de plus en plus isolés et démunis. Ce sentiment est d'autant plus présent qu'ils s'estiment de moins en moins protégés par leur statut et l'institution, tout en devant apporter des réponses à des situations complexes et imprévisibles :

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

« Complètement, surtout quand l'administration ne fait rien. Ça fait peur, quand je vois certains élèves qui sont extrêmement nerveux. Moi j'y pense assez régulièrement. »
(Néo-titulaire public)

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

L'omniprésence d'une menace pouvant se concrétiser semble faire partie intégrante des représentations de la « nouvelle » condition enseignante. Un étudiant de licence dira ainsi, à propos du salaire des enseignants en outre-mer, que « ceux qui vont à Mayotte, ils ont une prime de risque ». Cet arrière-plan anxigène peut non seulement dissuader de s'orienter vers le métier mais faire douter du choix initial, tant la menace semble présente chez certains et incompatible avec l'exercice serein de la profession. Les faits marquants qui ont défrayé l'actualité et profondément marqué les consciences laissent penser que chacun représente désormais une cible potentielle :

« Avec ce qui se passe en ce moment, des attentats sur des profs, donc je suis de plus en plus réticent. Je ne sais pas si je retente le concours si je ne l'ai pas, alors qu'avant je voulais le passer tant que je ne l'avais pas. Je ne veux pas aller en classe la boule au ventre. »

(Étudiant master MEEF)

Cette perception aux effets dissuasifs pour embrasser la carrière ou persévérer dans le métier prend la forme d'une critique de l'institution coupable d'un déni de réalité, éludant les questions ou les problèmes que les enseignants vont devoir résoudre individuellement, sans toujours y parvenir. Un sentiment qui progresse au fil du temps et des épreuves vécues par les enseignants, à l'instar du témoignage de cet enquêté démissionnaire :

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

2.4. Déficit de reconnaissance

Les difficultés perçues ou vécues dans la relation avec les parents, les élèves et l'institution s'insèrent dans une problématique plus large liée au manque de reconnaissance des enseignants. Ce sentiment dominant chez les enquêtés peut être perçu à partir des élèves, des parents, de la hiérarchie et plus globalement de la société qui délaissent voire dénigrent la profession. La faiblesse des salaires et le manque de moyens donnés pour enseigner représentent dès lors des preuves tangibles du peu de considération accordé à la profession. De nombreuses recherches confirment cette dimension du ou des malaises enseignants³⁸ qui agit comme un déterminant majeur de l'évitement du métier.

En 2016, du point de vue des étudiants de licence, « le manque de reconnaissance du métier d'enseignant » représentait, à « égalité du niveau de salaire jugé insuffisant », le premier facteur du manque d'attractivité des métiers de l'enseignement. La perte de reconnaissance véhicule l'idée d'un métier de plus en plus relégué socialement, sans soutien politique ou dans l'opinion, et sur lequel pèsent nombre d'incertitudes pour l'avenir. Un étudiant (Licence) enquêté dira ainsi de la profession, comme des métiers de la fonction publique en général, qu'ils sont « laissés à l'abandon » :

³⁸ Barrère A. (2017), *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin ; Guibert P., Périer P., Le Coz A., Maleyrot E. et Urbanski S. (2020), « Dimensions et construction de la reconnaissance des enseignants du secondaire », *Éducation et formations*, ministère de l'Éducation nationale-DEPP, n° 101, p. 299-321 ; OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (volume I) : des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, Éditions OCDE, Paris.

« Le manque de reconnaissance je dirais du public en général (...) il y a un gros problème là-dessus, et un manque de reconnaissance de la société et de l'éducation nationale, la manière dont elle gère ses professeurs, et la société qui dit qu'on est bien payés pour avoir tout le temps des vacances et nos mercredis pour les primaires, j'ai envie de leur dire venez voir et on verra ! » **(Titulaire privé)**

La perte de reconnaissance s'exprime aussi, parmi la diversité des profils enquêtés, à travers la valeur déclinante accordée au métier et à son image dégradée dans la société. Ce versant critique se nourrit d'une série de composantes, fruit selon les enquêtés d'une construction médiatique où l'enseignant, objet privilégié de caricatures, apparaît dans la figure du « râleur » ou du « glandeur » (selon les mots utilisés), en grève ou en vacances, rarement satisfait quand bien même il bénéficie selon certains de conditions jugées à la hauteur de son métier :

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

« Je pense que c'est vraiment véhiculé par les médias. Parce que quand on pensait à un professeur, avant on voyait une figure d'autorité, enfin le maître qui était reconnu. Maintenant on voit plus la personne qui n'est bonne qu'à prendre des vacances, être en grève et toujours se plaindre. » **(Démissionnaire)**

« Pour moi le professeur c'est l'image du râleur, qui a ses vacances mais qui râle, qui n'accepte pas les formations parce que c'est sur son temps off, j'ai vu qu'on était encore plus mal vu que les huissiers et ça me fait mal au cœur. » **(Reconverti)**

« C'est la vision des professeurs de maternelle par rapport aux professeurs du primaire, les professeurs de maternelle moi, c'est ce qui revient le plus avec mes collègues, c'est "oh ça va, c'est payé à faire du coloriage et des chansons, il y a pire". » **(Étudiant master MEEF)**

« Clairement mal perçu, dans certaines conversations quand on me demande et que je dis enseignante, on a l'impression que c'est un métier par dépit. » **(Contractuel)**

Selon les enquêtés, le manque de reconnaissance tend à rabattre le métier sur ses avantages ou privilèges supposés, en particulier les vacances, le faible nombre d'heures effectives de travail, le statut de fonctionnaire. Des représentations en décalage profond avec la réalité d'un métier de plus en plus qualifié (niveau master 2), exigeant, voire épuisant. Un tel contraste interpelle les enquêtés et suscite chez quelques étudiants des formes d'admiration proches de la compassion pour un métier pris entre « bénévolat » et éthique du « sacrifice » :

« Moi je le respecte parce que je me dis comment il peut faire ça, c'est presque de la pitié. » **(Étudiant Licence)**

« C'est du respect pour l'effort et le manque de reconnaissance qu'il a pour ça. »

(Étudiant Licence)

« On m'a dit "ah oui, tu veux faire ça pour les vacances", ou alors "c'est bien il en faut". On m'a même parlé de sacrifice. » **(Étudiant master MEEF)**

3. Une institution peu attractive

3.1. Un métier et une institution en quête de modernité

Du point de vue d'une partie des enquêtés, étudiants en particulier, le métier d'enseignant souffre d'une image peu moderne, loin des valeurs et perspectives associées au secteur du numérique, à la mobilité internationale, à l'entrepreneuriat voire à la réussite financière vantées dans d'autres univers professionnels plus en capacité d'attirer les jeunes générations. Sous cet angle, l'enseignement ne serait plus suffisamment en phase avec les modèles et métiers auxquels une partie des jeunes enquêtés semble s'identifier, citant data analyst, architecte, reporter... Comme le résumera d'une formule percutante un étudiant de licence : « C'est mieux de dire qu'on travaille chez Google que d'être enseignant ». D'ailleurs, interrogés sur le prestige accordé à quinze métiers de niveau de qualification comparable, les étudiants de licence enquêtés plaçaient « magistrat », « ingénieur », « avocat » au plus haut de l'échelle de prestige tandis que professeur des écoles ou professeur de collège et lycée se situait en fin de tableau, y compris chez ceux qui se destinaient à un concours enseignant³⁹.

Ce regard critique englobe l'Éducation nationale qui donne l'image d'une institution qui peine à évoluer et à se réformer pour se rendre plus attractive, auprès des jeunes générations en particulier. Cette modernisation qui tarde à se faire est imputée à un manque de soutien des pouvoirs publics et à un système mal géré, au fonctionnement empêtré dans ses pesanteurs, et au final incapable de se réformer :

« Je trouve que ça stagne beaucoup, là où ça devrait quand même un peu évoluer. C'est vrai qu'il y a beaucoup de choses qui ne fonctionnent pas et qu'on peut voir par rapport aux autres pays d'Europe par exemple. » **(Étudiant Licence)**

« Comme on l'a abordé avant, le fait que ça ne soit pas un domaine ultra dynamique, qui se métamorphose, tout ça. Quand on est jeune, en vrai, ça n'attire pas. Quand on est jeune on a plus tendance à aimer des choses qui bougent, des domaines qui sont plus nouveaux et changeants. » **(Étudiant Licence)**

Aussi réductrice soit-elle, cette vision de l'institution imprègne fortement le regard porté sur les enseignants sans parvenir en retour à mettre en avant tout ce qui contribue à changer le

³⁹ Périer P. (2016), *Attractivité du métier d'enseignant...*, *op. cit.*

métier (introduction du numérique, méthodes pédagogiques nouvelles, partenariats, intervenants extérieurs, etc.) ni à valoriser ses réussites :

« C'est vrai qu'il y a quelques professeurs exceptionnels mais on n'en parle jamais, il y a des professeurs aussi qui font des travaux sur internet qui nous aident vraiment mais ils ne sont pas mis en avant, donc on se dit si on avait tous des professeurs comme ça ce serait exceptionnel. » **(Étudiant Licence)**

« Mes parents travaillent dans la fonction publique. Je suis passé par l'école donc j'entendais toujours les profs parler entre eux et puis c'est toujours les mêmes discours qui reviennent. Les vacances, les congés payés, c'est bien mais voilà, moi un jour quand je suis allée voir une prof pour qu'elle me parle de son métier, elle m'a dit "oui vous savez, être prof ce n'est pas incroyable, mais par contre il y a des vacances payées". Donc toujours ce discours qui revient. » **(Étudiant Licence)**

De ce point de vue, une certaine ambivalence traverse les propos tenus dans les groupes enquêtés dans la mesure où chacun a pu observer, de par son passé d'élève ou au travers de ses proches, la diversité des profils d'enseignants, non réductibles à l'image stéréotypée sinon caricaturale qui en est le plus souvent donnée. Se côtoient dans les portraits dressés par les enquêtés, d'un côté, l'image de personnes humaines, cultivées, raisonnables et, de l'autre, la figure d'une personne sévère, « qui pique des crises », pas moderne, aigrie, hypocrite... Les deux peuvent coexister dans les représentations des enquêtés, confortant l'idée d'un métier finalement très liée à la personnalité de l'enseignant :

« Je suis influencé par mon grand-père mais je pense qu'être enseignant c'est un peu comme être docteur, quand t'es malade tu dois passer par le docteur, c'est quelque chose où on ne peut pas passer à côté, et si t'es humain tu dois passer par l'enseignement pour apprendre des choses, je trouve ça valorisant. » **(Étudiant Licence)**

« Moi je vois tout, j'ai eu plein de professeurs différents, des nuls et des professeurs admirables qui t'aident vraiment dans la vie. » **(Étudiant Licence)**

3.2. Enseignant *versus* fonctionnaire

En élargissant la question du statut enseignant à celle de la fonction publique en général, les évocations spontanées des groupes enquêtés renvoient une image peu valorisante des administrations et services qui lui sont rattachés. Cependant, les questions et approximations sont nombreuses quant à savoir, précisément, quelles sont les activités et les métiers placés sous la tutelle de l'état et de ses administrations (La Poste, CAF, SNCF, police, etc.). Néanmoins, un consensus se dégage pour associer la fonction publique au manque de moyens et d'ambition, à son caractère routinier et vieillissant, loin des agents qui exercent pour la servir comme des usagers qui en sont potentiellement les bénéficiaires. Voici un florilège de mots et de citations formulés majoritairement par les étudiants : vieillot, pas très bien payé, un peu minable, manque d'évolution dans le travail, un peu la planque mais

stable, rassurant (emploi, le salaire régulier, accès au crédit, retraite, etc.), une forme de routine, dans « sa zone de confort ». Ou encore : « Bordélique car pas respectueuse des agents et quand on cherche à comprendre quelque chose, c'est très compliqué », selon un contractuel.

Dans cette perspective, travailler dans et pour la fonction publique peut s'apparenter à un choix par défaut, pour celui ou celle qui ne dispose d'alternative :

« Je ne vais pas faire de généralités parce que tous les cas sont différents pour chacun mais je pense que la plupart des gens qui travaillent en fonction publique sont un peu là par dépit. » **(Étudiant Licence)**

Les critiques adressées à la fonction publique se conjuguent à une mise à distance de l'État, notamment dans les groupes étudiants. Là aussi l'ambivalence domine dans les propos, en raison notamment de la distinction entre les institutions sous l'autorité de l'État et le pouvoir politique qui décide de leur fonctionnement. D'aucuns assimilent l'État au contrôle et à l'encadrement des activités soumises à la logique d'un système qu'ils désapprouvent :

« Moi je ne sais pas. On est hyper contrôlés, l'école sert à nous formater. Des fois tu penses faire un truc utile, et en fait non. » **(Étudiant Licence)**

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

« Moi ça m'embête de travailler pour le système que tu n'approuves pas forcément. Je préfère faire tourner l'argent, être dans le capitalisme. » **(Étudiant Licence)**

D'autres y voient au contraire un moyen de préserver l'intérêt général et de garantir une forme d'égalité, notamment dans l'accès à l'éducation :

« C'est noble de travailler pour un service national, pas que guidé par l'argent, le côté humain. » **(Étudiant Licence)**

« J'ai pas l'impression de soutenir le gouvernement mais les Français, de participer à l'éducation des enfants. » **(Étudiant Licence)**

Dans le même ordre d'idée, la qualité de fonctionnaire, même si elle n'est pas sans quelques avantages, définit précisément ce à quoi les nouveaux enseignants en poste ne veulent pas être assimilés et que les étudiants écartent, au moins jusqu'à un certain âge, comme on le comprend au travers de ce portrait de fonctionnaire et par le témoignage qui suit :

« Fonctionnaire : une personne honnête, simple (pas aventureuse), pas attirée par l'argent, pas très ambitieuse, compréhensive... » **(Étudiants Licence)**

« Ça dépend mais en fonction de l'âge, là je suis jeune je ne veux pas aller dans la fonction publique car j'aurais l'impression de ralentir, mais quand je serai plus vieux (45 ans), j'aurai plus envie. » **(Étudiant Licence)**

Les « nouveaux enseignants » aspirent à se démarquer de l'image du fonctionnaire, très chargée de connotations péjoratives et de représentations stéréotypées qui font oublier la diversité des métiers et rabattent le choix sur de supposés avantages au détriment du sens donné aux missions. D'une certaine manière, il faudrait idéalement effacer la qualité de fonctionnaire, qui dessert la reconnaissance du métier, pour mieux valoriser l'engagement et l'activité des enseignants au service des élèves et, plus globalement, de la collectivité nationale :

« Le ressenti des gens, quand on est fonctionnaire, on est vus comme des feignants et lents, on le voit avec la poste par exemple qui ferme à 15 heures 30, quand tout le monde est encore au travail. » **(Reconverti)**

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

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

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

« Moi aussi je travaille avant tout pour mes élèves. » **(Néo-titulaire public)**

Il n'en demeure pas moins, comme le montrent différentes enquêtes, que la qualité de fonctionnaire continue de représenter une sécurité pour les classes populaires confrontées à la précarité de l'emploi et des revenus⁴⁰ mais probablement dans une moindre mesure, loin du « rêve de devenir fonctionnaire » des étudiants de condition modeste au début des années 2000⁴¹.

Au fond, la distinction principale pourrait consister, dans les représentations des groupes enquêtés, à séparer l'idée de travailler pour l'État de l'activité d'enseignement menée au

⁴⁰ Gollac S. (2005), « La fonction publique : une voie de promotion sociale pour les enfants des classes populaires ? Une exploitation de l'enquête « emploi 2001 » », *Sociétés contemporaines*, vol. 58(2), p. 41-64 ; Huguée C. (2009), « Les classes populaires et l'université : la licence... et après ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 167, p. 47-58.

⁴¹ Beaud S. (2003), *80 % au bac ... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

service de l'intérêt général ou de la collectivité. D'un côté, une entité confondue avec la fonction publique et un pouvoir politique pour lequel les enquêtés peuvent exprimer une forme de désaccord ou de défiance. De l'autre, l'accomplissement d'une mission qui œuvre au bien commun et dont le sens gratifie les enseignants :

« Ça m'intéresserait plus de travailler pour l'intérêt général que pour l'État, imaginons que je deviens professeur et que le gouvernement français vire dans un certain bord politique qui ne me plaît pas du tout, je n'aurais pas envie de travailler en France pour ces gens-là, les programmes vont changer et influencer les jeunes. » **(Étudiant Licence)**

« Pour moi c'est très important pour garantir l'accès à tous et à toutes à l'éducation, et ça garantit qu'on ne soit pas soumis à des influences privées, ça peut permettre qu'on enseigne une diversité de sujets sans que ça prenne une dimension privée ou politique, moi j'enseigne à tous et c'est important. » **(Reconverti)**

« Oui, moi aussi, l'intérêt général ça donne plus l'impression de travailler pour les autres, le bien commun, alors que je ne vois pas l'État comme une figure positive, la façon dont l'enseignement est traité, ça ne me donne pas envie d'y travailler. » **(Étudiant Licence)**

« Je ne sais pas si ce serait vraiment une fierté de travailler pour l'État car je suis pas du tout d'accord avec l'État en ce moment, donc pour moi ce ne serait pas une fierté, ce qui serait une fierté c'est mon lien avec les élèves plus que mon lien avec l'État. » **(Étudiant Licence)**

Si le statut enseignant conserve son pouvoir protecteur en garantissant une stabilité d'emploi et de salaire, cet argument qui a pu compter dans le cadre de reconversions ne suffit plus à attirer les jeunes générations d'étudiants manifestement moins portées à rallier la fonction publique et ses avantages associés. D'une certaine manière, la qualité de fonctionnaire pourrait même dévaloriser le métier d'enseignant et ne plus lui conférer une légitimité d'institution dont l'État employeur serait le garant. À défaut d'ancrage dans un statut reconnu, soutenu par les pouvoirs publics, et de salaires à hauteur des exigences du métier, celui-ci semble désormais privé des arguments qui ont longtemps constitué des déterminants clés de l'accès à la fonction et permis une forme de compromis historique entre les agents et leur administration de tutelle.

4. Un statut déclinant

4.1. Entre salaire estimé et salaire réel

L'élément le plus cité en rapport avec le statut des enseignants a porté spontanément sur le salaire. En 2016, les étudiants de licence – envisageant de s'orienter vers un concours ou pas – classaient ce critère en premier sur une liste de facteurs liés au manque d'attractivité de l'enseignement. Dans notre enquête, tous les groupes s'accordent pour juger le niveau de salaire faible, très insuffisant et même « aberrant », au regard d'un certain nombre de paramètres relevant synthétiquement du niveau de qualification (Master 2), des exigences du

concours, de la charge de travail et de la valeur des missions. Le contexte inflationniste invoqué au moment de l'enquête a très probablement contribué à aggraver ce bilan en forme de réquisitoire, et renforcer le sentiment très partagé d'une détérioration du niveau de vie des enseignants et de leur inévitable relégation sociale :

« Rémunération aberrante et qui diminue d'année en année par rapport à l'inflation et à la difficulté des concours. » **(Étudiant master MEEF)**

« Du bénévolat car ils ne sont pas rémunérés à la hauteur de leur travail, après ça dépend du niveau d'enseignement. » **(Étudiant Licence)**

« Très bas par rapport au travail fourni. » **(Étudiant Licence)**

« Moi je trouve que c'est faible pour un bac+5. C'est les missions particulières qui font notre salaire. Il y a dix ans c'était un bon salaire mais avec l'inflation c'est pas si bon. »
(Néo-titulaire public)

Outre l'écart croissant entre le niveau de salaire et le diplôme de Master requis pour accéder au métier d'enseignant, c'est l'engagement individuel pour l'exercer qui fait partie des exigences d'un travail invisible que la rémunération et l'institution ne prennent pas en compte :

« Je pense que le plus marquant, c'est surtout la différence entre l'aspect engagement dans le métier et le salaire. » **(Étudiant Licence)**

« Il y a les heures en classe et tout le travail qu'il y a derrière, préparer les cours et tout ça prend énormément de temps pour un salaire pas équivalent à la charge de travail. »
(Étudiant Licence)

De plus, la forte médiatisation autour de la rémunération donne aujourd'hui aux enquêtés la possibilité de mieux situer les enseignants français dans les comparaisons internationales. En effet, de nombreux travaux ont permis de mesurer l'écart qui s'est progressivement creusé avec les autres pays d'Europe, de sorte que les enseignants français font partie des moins bien payés, loin derrière des pays voisins comme l'Allemagne, le Danemark ou encore l'Espagne⁴². Ce résultat est le produit d'une dégradation continue, de l'ordre de 6 % entre 2004 et 2015, alors que l'augmentation des rémunérations des enseignants se poursuivait dans l'Union européenne.

Il reste à comprendre la place occupée par cet indicateur du salaire dans le jugement que les étudiants ou professeurs débutants portent sur l'attractivité du métier. Dans quelle mesure ce critère intervient-il dans le choix ou non-choix de l'enseignement, et comment est-il apprécié relativement à un ensemble d'éléments définissant la condition enseignante ? D'après les différents groupes enquêtés, les étudiants de licence se montrent les plus sensibles à cet argument du niveau de salaire pour ne pas s'orienter vers l'enseignement. Il faut aussi

⁴² Sénat (2022), *Comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants*, op. cit.

préciser qu'ils le méconnaissent davantage et que leur point de vue se comprend à la lumière du montant globalement sous-estimé qui en est donné. Le niveau de salaire enseignant imaginé par les étudiants de licence s'échelonne ainsi du SMIC – ou proche, jusqu'à 2 100 euros brut – le salaire de 2 100 euros net pour un enseignant débutant n'étant jamais cité. Et si des augmentations récentes ont permis de revaloriser le salaire, désormais supérieur au revenu médian, elles ne sont pas précisément connues des enquêtés :

« Un peu plus que le SMIC mais pas grand-chose. » **(Étudiant Licence)**

« 1 400 en début de carrière. » **(Étudiant Licence)**

« Ça dépend de notre diplôme et de là où on enseigne, si c'est dans le public ou le privé [enseignement], donc en public je dirais 1 400 et un peu plus dans le privé. »

(Étudiant Licence)

En outre, le niveau de salaire est sous-estimé pour les professeurs débutants mais il l'est également pour la suite de la carrière. Ainsi le salaire d'un professeur avec dix ans d'ancienneté a été estimé entre 2 000 et 2 200 euros, puis autour de 2 500 euros après trente ans de métier. À l'évocation de ce montant, un étudiant du groupe, persuadé de la lenteur et de la progression limitée du revenu enseignant, réagira dans ces termes : « ça me paraît énorme ! ».

En même temps qu'ils sous-évaluent le salaire enseignant, les étudiants enquêtés sont enclins à surestimer le montant des rémunérations dans le secteur privé. En raisonnant à niveau de diplôme comparable, un salarié débutant du privé gagne, d'après ces mêmes étudiants, entre 2 200 et 2 500 euros net. Énoncé comme une évidence indiscutable dans les différents groupes enquêtés, le secteur du privé, sans autre précision sur le type d'emploi ou les conditions de travail, rémunère bien mieux que la fonction publique et l'enseignement :

« C'est un emploi [enseignant] qui a plein d'avantages mais pas le salaire. » **(Étudiant Licence)**

« Au même diplôme et niveau d'étude, ça n'a rien à voir on gagne plus [dans le privé]. » **(Étudiant Licence)**

Au-delà du salaire de départ, ce sont les perspectives d'évolution qui contribuent à marquer la différence d'attractivité entre les deux secteurs, au détriment de la fonction publique en général et en incluant l'enseignement où la progression apparaît des plus lentes. Un jugement qui, à l'échelle internationale, n'est pas non plus dénué de fondement puisque vingt-neuf années de carrière sont nécessaires pour atteindre le salaire maximum pour un enseignant français contre, par exemple, douze ans pour un enseignant danois⁴³.

On peut remarquer que l'enquête de 2015 auprès des étudiants de licence donnait un salaire moyen proche des montants déclarés aujourd'hui, comme si les revalorisations étaient restées sans effet ou presque sur la perception largement dominante d'une rémunération de

⁴³ *Ibid.*

plus en plus faible relativement à beaucoup d'autres métiers. Tout se passe comme si, dix années après l'enquête de 2015, les étudiants de licence confirmaient leur vision d'une profession irrémédiablement engagée sur une logique déclinante de perte de niveau de vie et de déclassement social.

L'estimation, largement reprise dans les médias nationaux, selon laquelle le salaire d'un professeur débutant équivalait à 2,3 fois le SMIC au début des années 2000 et à 1,2 aujourd'hui a probablement contribué à conforter cette représentation d'une profession en voie de paupérisation, les enseignants pouvant même être qualifiés de « nouveaux prolétaires »⁴⁴. Cette vision quelque peu misérabiliste ne correspond pas objectivement au niveau socioéconomique des enseignants comparativement à l'échelle des salaires dans la population active mais elle témoigne d'un sentiment de dégradation de leur condition et position largement partagé.

L'unanimité qui se dégage quant au niveau de salaire sur un mode critique et parfois indigné, montre le poids déterminant de ce critère mais il appelle cependant quelques précisions. En effet, les jugements sur le salaire sont plus nuancés du côté de ceux qui ont déjà pu évoluer quelques années dans le métier et sous plusieurs statuts, en passant notamment de contractuel à titulaire. Ces derniers soulignent les augmentations récentes, bien que sous forme de primes, ou la possibilité de faire des heures complémentaires, et ils indiquent finalement des salaires d'un montant très proche de la réalité :

« Ni à la hauteur des études et du niveau de diplôme mais étant jeune entrant, on ne peut pas trop se plaindre car on a bénéficié des dernières primes ce qui n'est pas le cas d'autres qui ont une dizaine d'années d'expérience mais on n'aura pas du coup d'augmentation, mais ce n'est pas au niveau de l'investissement qu'on nous demande. » **(Reconverti)**

Les néo-titulaires ont un jugement un peu moins sévère sur leur rémunération car ils l'ont anticipée en choisissant le métier et ils maîtrisent mieux les différents éléments qui le composent (heures complémentaires, primes, pacte enseignant, etc.). Néanmoins, ils déplorent de devoir valoriser leur salaire en recourant à des primes et parfois des compléments de service ou d'activité hors Éducation nationale (cours particuliers, activités d'animation, etc.), de manière à majorer un « fixe » jugé particulièrement faible :

« Moi je trouve que le salaire il est bas mais je suis satisfaite de ce que je gagne. Je gagne plus que quand j'étais contractuelle. J'ai senti une augmentation. Je suis satisfaite mais je trouve que c'est bas par rapport aux autres pays, au niveau d'études. J'aimerais gagner plus mais c'est déjà pas mal. » **(Néo-titulaire public)**

« Avec des heures supplémentaires on peut gagner jusqu'à 1 000 euros supplémentaires. » **(Néo-titulaire public)**

⁴⁴ Selon le titre d'un ouvrage récent de Frédéric Grimaud, lui-même professeur des écoles : *Enseignants, les nouveaux prolétaires ?* Paris, ESF, 2024.

« Le salaire de base d'un professeur il est bas par rapport aux études, à la responsabilité... Après il faut aller chercher les primes, aller en REP+. » **(Néo-titulaire public)**

« Après en REP+ on gagne 400 euros en plus mais pour l'enseignement spécialisé on gagne que 100 euros et c'est rien par rapport aux difficultés qu'on rencontre. » **(Néo-titulaire public)**

Dans ce contexte globalement dégradé, l'agrégation apparaît comme le seul moyen d'accéder à un niveau de rémunération jugé acceptable, c'est-à-dire conforme aux exigences, responsabilités et charges du métier. À plusieurs reprises, le statut d'agrégé a fait figure de véritable Graal de la profession, selon une évaluation plus favorable (et plus juste) puisqu'il lui est accordé jusque 1 000 euros de plus en fin de carrière. Cette perspective de statut et de carrière occupe une place particulière chez les étudiants stagiaires déjà engagés dans le choix de l'enseignement. En effet, si l'acceptation de leur niveau de salaire peut s'accorder à la phase des débuts dans le métier, c'est aussi dans l'attente de pouvoir présenter et décrocher l'agrégation perçue comme la seule opportunité d'améliorer significativement leur condition :

« Quand on a l'agreg ça va, mais avec seulement le CAPES je trouve que ce n'est pas suffisant. » **(Étudiant master MEEF)**

« Il y a un quota salaire/ passion. Le même métier au SMIC, je ne l'aurais pas fait. À 2 000 euros ça va, sinon je passe l'agrégation. » **(Étudiant master MEEF)**

« Le salaire n'est pas ma priorité. Avec la possibilité de passer l'agreg, je veux l'avoir pour un meilleur salaire. Mais on ne fait pas ce métier pour le salaire. » **(Étudiant master MEEF)**

« La rémunération, je la trouve très correcte, surtout si j'ai l'agreg en français. »
(Étudiant master MEEF)

D'aucuns considèrent que leur salaire se fera par le cumul d'emplois, et que c'est un avantage du métier de pouvoir ainsi accéder à des revenus plus confortables. Tel enseignant peut ainsi donner des cours particuliers, tel autre présenter des spectacles d'acrobate tout en effectuant son service de professeur d'EPS à temps plein. Toutefois ces « avantages » ne seraient au fond que la conséquence d'une rémunération jugée insuffisante :

« Ça peut être une alternative de donner des cours particuliers à côté, ce que font pas mal de prof déjà. Donc, c'est un truc qui existe déjà, pas mal de profs doivent arrondir leurs fins de mois avec des cours particuliers, donc ce serait institutionnaliser des sources complémentaires quoi. Bah c'est dommage d'en arriver là. C'est sûr que c'est dommage mais le truc existe, le phénomène existe déjà. Beaucoup de profs font des cours à côté donc tant qu'à faire pourquoi pas proposer ça dans le domaine public aussi. C'est juste dommage d'en arriver là. » **(Étudiant Licence)**

Le récent « pacte enseignant » relève de la même ambivalence que ces emplois « à côté » de la fonction d'enseignant, en ce qu'il procède à la fois d'un intérêt professionnel et d'une

nécessité économique. Il apparaît donc très controversé puisqu'il reconnaît l'utilité de certaines missions, dont certaines sont déjà accomplies par les enseignants, mais sans relever pour autant de ce dispositif, et il ne fait au final que rémunérer ce qui devait l'être pour l'ensemble des professionnels. De plus, le pacte plonge les enseignants dans l'embarras voire dans une forme de culpabilité car y souscrire conduit à se désolidariser d'une revendication collective touchant à la définition et à la reconnaissance des missions du métier et ce, au profit d'intérêts individuels à court terme :

« Il y a des missions du pacte qui sont proposées dans des choses qu'on fait déjà, le suivi de rapports de stages, l'an dernier il y a des élèves à qui on a fait passer dix fois des oraux parce qu'ils étaient stressés, que ce soit nos élèves ou ceux d'autres professeurs, donc on nous rajoute des missions pour des choses pas forcément nécessaires ou qui ne devraient pas relever des professeurs, la surveillance des devoirs des internes, ce n'est pas à nous de le faire, c'est de la surveillance donc on nous propose dans le pacte de nous rémunérer plus pour des missions que l'on fait déjà ou que nous n'avons pas à faire. »

(Étudiant master MEEF)

« Oui, j'ai un peu de mal avec cette idée aussi. Je trouve que c'est un peu profiter de la misère des profs. Ils ne sont pas assez payés donc on les fait travailler plus alors qu'ils devraient être payés pour ce qu'ils font déjà en fait. J'aime pas trop l'idée. Ceux qui vont accepter c'est ceux qui ont besoin de cet argent alors qu'ils fournissent déjà un travail. Non, j'aime pas trop l'idée. » **(Étudiant Licence)**

« Oui on va vous augmenter mais il faut que vous bossiez encore plus comme si on ne faisait pas déjà plus d'heures que celles qui sont payées et c'est dommage car, en effet, c'est considérer qu'on ne mérite pas une augmentation de salaire par rapport au travail qu'on fournit chaque jour. » **(Étudiant master MEEF)**

4.2. Un métier de (petite) classe moyenne

Dans les discours des enquêtés, la multiplication des primes et heures complémentaires ou tout ce qui procède du « pacte enseignant » ne suffit pas à compenser la perte de salaire et peut même contribuer à ternir l'image d'une profession « en déclin », comme le dira un étudiant. Ces compléments au salaire de base contribuent paradoxalement à souligner la précarité du statut et le montant jugé dérisoire des augmentations représente un signe supplémentaire du manque de considération à l'égard de la profession. Ils alimentent un sentiment de déclassement social des enseignants, c'est-à-dire de leur place dans la société et du moindre prestige qui leur est accordé. Les étudiants (licence) qui écartent l'hypothèse de l'enseignement sont évidemment plus enclins à en percevoir les signes :

« Avant il y avait une forme de prestige social dans les années 1980-1990, maintenant c'est la classe moyenne plutôt basse. » **(Étudiant Licence)**

« Avec les nouveaux métiers qu'il y a maintenant, les jeunes veulent aller faire d'autres choses pour gagner plus d'argent. Pas de bons compromis à être prof. » **(Étudiant Licence)**

« L'enseignement pur et dur, ça se perd, avec tout le digital aujourd'hui. Ça ne donne pas envie de faire ce métier, ça ne peut pas disparaître mais ça va évoluer. » **(Étudiant Licence)**

Si les enseignants devaient choisir ou exercer un autre métier, ils occuperaient selon les groupes enquêtés un emploi pouvant varier du personnel de crèche à celui d'ingénieur dans leur spécialité disciplinaire. La dégradation statutaire perçue se traduit globalement par la proximité de l'enseignant avec des métiers de l'animation ou du travail social, pourtant moins qualifiés à l'origine. C'est du moins ce qu'évoquent les étudiants non-candidats qui positionnent le métier d'enseignant comme équivalent des professions intermédiaires, mais rarement parmi les cadres ou professions intellectuelles supérieures. Leur inventaire permet d'en rendre compte :

- métiers du social
- dans une crèche
- guide touristique
- traducteur
- dans l'animation, avec un centre de loisirs, colos tout ça
- arts du spectacle
- par exemple un professeur de sport pourrait faire coach sportif, un professeur d'histoire peut travailler dans un musée ou tout ce qui en rapport avec la culture
- dans l'évènementiel, tout ce qui est fête ou cirque, il pourrait être animateur pour prendre le micro s'il était enseignant, il a l'aisance pour parler en public
- bibliothécaire, médiation culturelle
- guide ou traducteur
- ingénieur, chercheur

La représentation que les étudiants de licence donnent de la position socioprofessionnelle des enseignants confirme, à travers cette catégorisation spontanée, le peu de prestige accordé au métier d'enseignant. En effet, lors d'une précédente enquête portant sur le classement de quinze professions de niveau de qualification comparable, les enseignants du premier et du second degré occupaient les dernières places, y compris dans le jugement des étudiants se déclarant intéressés par les concours de professeur.

Au-delà de la perception de la position sociale, celle de l'origine sociale des enseignants renvoie également au sentiment d'un déclassement. Sollicités pour situer l'origine sociale des prétendants aux concours enseignants, les groupes enquêtés la placent au mieux au niveau des classes moyennes mais en excluant les classes favorisées, au sens notamment de leur capital économique. Leur perception croise un critère de genre qui, selon eux, rend le métier plus attractif pour les femmes, eu égard à une certaine conception stéréotypée des rôles de genre :

« Oui c'est bien vu d'être prof si on vient d'un milieu modeste. » **(Étudiant Licence)**

« Ouais, évidemment pas quelqu'un qui vient d'une famille riche. » (Étudiant Licence)

« Par exemple, bon ça peut paraître un peu standard mais dans mon milieu social, le meilleur métier pour une femme c'est d'être prof. Quand elle se marie, elle a des enfants, elle a des vacances avec ses enfants, elle a du temps libre avec ses enfants, elle peut enseigner ses enfants, etc. Il y a aussi ce côté-là qui joue. » (Étudiant Licence)

Si le poids des attentes sociales ne peut être négligé, comme le montrent les recherches sur les inégalités d'orientation⁴⁵, il est difficile de mesurer l'impact réel de ces représentations sur les aspirations à devenir enseignant et sur l'attractivité des métiers, en particulier chez les étudiants qui peuvent entrevoir une ascension sociale à travers l'accès à l'enseignement. De fait, il a été observé que le recrutement des enseignants évolue objectivement vers les couches plus populaires puisque la part des lauréats des concours de parents cadre et PIS (professions intellectuelles supérieures) a été divisée par deux en 15 ans, passant de un tiers environ à 15 % en 2015⁴⁶. Dans la période la plus récente, la désaffection touche également les femmes les mieux diplômées du supérieur, se détournant de l'enseignement au profit de filières de plus en plus féminisées et jugées plus prometteuses en termes de salaires et de carrière (droit, économie, médecine...)⁴⁷.

Ce déplacement de la structure sociale vers le bas relève pour une part de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, offrant à des jeunes générations d'origine plus modeste la possibilité d'accéder au métier⁴⁸. Cette progression dans les chances de réussite au concours ouvre des possibilités nouvelles à des étudiants et surtout des étudiantes qui, en des temps de plus forte sélection, pouvaient non seulement échouer mais s'auto-éliminer de ces voies jugées trop incertaines sinon inaccessibles. Ainsi, devenir enseignant bénéficie d'une attractivité relative au milieu d'origine et cette profession représente une voie de promotion variable selon l'appartenance sociale des étudiants. L'enquête de 2015 apportait un éclairage complémentaire à ce sujet en s'intéressant à la mobilité sociale subjective des étudiants. Comment se projettent-ils dans le statut d'enseignant selon la catégorie sociale de leurs parents ? Se perçoivent-ils dans une position meilleure, égale ou inférieure au milieu d'origine ? Globalement, devenir enseignant ne semble pas associé à un sentiment de déclassement social puisque la moitié des étudiants enquêtés (50,6 %) estiment que leur position serait comparable à celle de leurs parents, un quart (25,4 %) qu'elle serait meilleure et 11,3 % seulement qu'elle serait inférieure (13 % de non-réponses). Toutefois, chez les étudiants dont les deux parents appartiennent aux catégories favorisées (cadres et PCS+), 69 % jugent que la profession d'enseignant les place dans une position comparable et

⁴⁵ Duru-Bellat M. (2000), *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan.

⁴⁶ Charles F., Cacouault M., Katz S., Legendre F., Connan P.-Y. et Rigaudière A. (2023), « La perte d'attractivité du professorat des écoles en France au début du XXI^e siècle. Quelques indicateurs pour objectiver et interpréter une crise structurelle », in Farges G. et Szerdahelyi L. (2023), *En quête d'enseignants*, Rennes, PUR ; Farges G. (2017), *Les mondes enseignants : identités et clivages*, Paris, PUF.

⁴⁷ Gollac S. et Huguée C. (2015), « Avoir trente ans dans le secteur public en 1982 et en 2002. Les transformations d'une filière de promotion sociale par le diplôme », *Revue française d'administration publique*, n° 2015/1, n° 153, p. 23-43.

⁴⁸ Périer P. (2016), *Attractivité du métier d'enseignant...*, op. cit.

22,6 % dans une position inférieure. C'est le cas également de ceux qui n'envisagent pas de concours enseignant, surtout les hommes dont 24 % (et 15 % des femmes) considèrent qu'en devenant enseignant, ils perdent la position occupée par leurs parents. Inversement, les étudiants dont les deux parents sont de PCS défavorisées ont, pour 60 % d'entre eux, un sentiment d'ascension sociale. L'écart entre PCS apparaît donc considérable et montre une attractivité socialement différenciée. Elle correspond à une véritable promotion pour les hommes et surtout les femmes issues des catégories populaires, qui constituaient de fait – jusque récemment – un vivier de plus en plus important dans les filières universitaires pouvant destiner au métier d'enseignant. L'élargissement du vivier de recrutement et la diversification sociale du corps enseignants sont des leviers d'attractivité d'autant plus pertinents qu'ils pourraient contribuer à atténuer la distance sociale si souvent invoquée entre professeurs et élèves et ainsi mieux représenter, par cette démocratisation de l'accès à l'enseignement, la diversité sociologique des élèves et des familles.

En définitive, enseigner devient aujourd'hui un choix plus incertain, tant il apparaît difficile de se projeter dans un métier dont les contours et contenus semblent plus flous, indexés à un paysage de l'enseignement plus contrasté, en concurrence avec des secteurs d'activité et des métiers plus valorisés. Dès lors, la décision de s'engager dans l'enseignement résulte de la combinaison de multiples critères, agencés de manière singulière, et dont le sens subjectivement investi dans le métier pourrait constituer le déterminant principal.

Chapitre 2

Devenir enseignant

1. Accéder au métier : méconnaissance et défiance

Les viviers de candidats potentiels paraissent mal informés sur les modalités, étapes et critères d'accès au métier. Les groupes d'étudiants enquêtés montrent, au travers des quelques exemples donnés, qu'ils s'appuient le plus souvent sur une information parcellaire, peu vérifiée et puisant dans de multiples sources qui orientent voire biaisent le regard porté sur le métier. La chaîne *Youtube* fait ainsi partie des supports cités, sous la forme de spots dédiés pour expliquer les différents métiers ou par le biais de témoignages postés par de jeunes enseignants peu enclins à faire la promotion d'une institution ou d'une profession dont ils se sont détachés ou qu'ils ont déjà quittée. Il en ressort chez les étudiants enquêtés un certain flou dans la connaissance du parcours et des conditions permettant de devenir enseignant. L'incertitude domine largement. En témoignent les réponses prudentes généralement précédées du syntagme « je crois que ... ». À quel moment se situe le concours dans la formation et quelles sont les différentes épreuves ? Quelle est la place des stages dans le processus de titularisation ? Quand celle-ci intervient-elle ? Autant de questions laissées en suspens ou traitées de façon approximative par les étudiants de licence :

« Je crois qu'on fait bac +5, ensuite des stages, une alternance et ensuite un concours. »
(Étudiant Licence)

« Je crois qu'il faut aussi être assistant d'un prof, il y a quelqu'un qui vérifie au début. »
(Étudiant Licence)

« Moi je dirais que pour devenir prof il faut intégrer l'ENS. Faut faire ses études à l'ENS. (...) Donc, quand tu fais l'ENS, automatiquement tu vas devenir prof, tu as ton poste qui t'attend, donc c'est automatique. » (Étudiant Licence)

Au flou qui entoure le métier s'ajoute l'opacité de l'information permettant d'y accéder et de présenter un concours. Certes, cette méconnaissance peut être interprétée comme le signe d'un désintérêt pour l'enseignement mais elle est aussi symptomatique du brouillage lié à la succession des réformes de la formation intervenues ces dernières années (2012, 2019, 2022), repoussant d'abord le concours au niveau master, en première puis en seconde

année, et modifiant ainsi le calendrier de la titularisation. Au final, les étudiants appréhendent de façon très imprécise le régime d'alternance entre stage et formation et subséquemment, le financement éventuel de ce parcours et ses échéances.

Dans ce contexte, les campagnes de communication lancées à plusieurs reprises, empruntant différents supports et messages, n'ont-elles pas permis de compenser cette méconnaissance, et ont même eu des effets paradoxaux sur l'attractivité.

Les réactions enregistrées lors des focus groupes ont montré, de façon unanime, qu'elles pouvaient créer au mieux un effet d'aubaine pour quelques contractuels en recherche d'emploi mais qu'elles s'avéraient surtout contre-productives en donnant une image dévaluée de la profession enseignante. Comment comprendre, en effet, qu'un métier jugé aussi important et de valeur nécessite une telle publicité ? Devoir recruter par ce biais, n'est-ce pas finalement reconnaître le déclin d'un métier qui ne parvient plus à attirer les candidats en nombre suffisant ? Ces interrogations ont reçu une confirmation supplémentaire au travers des supports utilisés pour la diffusion des annonces, l'exemple du message de campagne imprimé sur un simple papier de baguette de pain étant le plus emblématique de cette dépréciation publique du métier d'enseignant :

« Ils se retrouvent à faire des annonces, "l'Éducation recrute, devenez profs", comme s'ils faisaient des annonces pour devenir caissiers, je trouve ça un peu aberrant. »

(Étudiant Licence)

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

« Oui, ma mère m'a montré l'autre fois sur Facebook une image qui disait "devenez profs, nous avons besoin de vous". (...) Ils sont vraiment dépités quoi, ils savent plus quoi faire pour attirer les gens. Ils sont obligés de mettre des annonces pour un truc qui est assez essentiel et important. » **(Étudiant Licence)**

« Moi je dirais que c'est tellement devenu accessible à tout le monde que ça dévalorise en fait le métier de prof. » **(Étudiant Licence)**

Paradoxalement, loin de motiver et de rassurer les candidats potentiels, les campagnes de communication portant sur un métier qui devrait pouvoir s'en dispenser ne font qu'éveiller le doute quant à l'intérêt de s'orienter vers l'enseignement et les difficultés à redouter dans ce type d'activité. En même temps qu'elles visent la promotion de la fonction, les campagnes adressées au grand public font donc passer l'idée d'un métier en panne de candidats et donc plus facilement accessible si besoin, faute de mieux :

« On parlait de cette campagne pour attirer des gens et que du coup ça peut attirer des gens qui ne trouvent pas d'emploi... Moi ma mère elle m'a toujours dit, et encore plus récemment :

«quand tu finis tes études tu ne trouves pas d'emploi, bah tu feras prof quoi" » (rires).
(Étudiant Licence)

De telles campagnes de recrutement, menées dans l'urgence des postes à pourvoir, suscitent également des doutes quant aux modalités et critères de sélection. Les entretiens d'embauche sous forme de *speed-datings* sont jugés symptomatiques d'une moindre exigence et du faible contrôle du niveau des candidats retenus, laissant imaginer un métier accessible sans compétences particulières :

« Au final on fait des speed-datings et des campagnes à la radio, c'est que si le métier était bien tout le monde se battrait pour rentrer donc c'est contre-productif, les jeunes se disent s'ils ne trouvent pas, c'est qu'il y a un problème. » (Étudiant master MEEF)

« Les critères de sélection ont changé, par exemple le *job dating*, c'est plus facile maintenant. » (Étudiant Licence)

Pour autant, il ne faudrait pas en conclure que l'orientation vers l'enseignement se ferait par défaut, en l'absence d'alternatives, car la crise de recrutement alerte précisément les candidats potentiels sur les exigences et les conditions du métier. Autrement dit, cette conscience des contraintes suggère que l'engagement dans un parcours et une carrière d'enseignant ne relève pas d'aléas conjoncturels mais bien d'un choix déterminé, choix pris dans une large zone d'incertitudes.

2. Le concours et la formation : des freins ?

2.1. Une barrière ?

Dès lors qu'il s'agit des étudiants de licence enquêtés, les concours enseignants font l'objet de confusions et d'approximations quant à leurs modalités et sélectivité. De ce point de vue, premier et second degrés ne sont pas clairement distingués, de même que l'articulation entre épreuves d'admission et d'admissibilité, orales et écrites. Les représentations des étudiants de licence donnent néanmoins l'image de concours devenus accessibles, hormis l'agrégation placée à un niveau académique singulièrement exigeant :

« Pour moi primaire et secondaire, ce n'est pas les mêmes statuts. » (Étudiant Licence)

« Je pense qu'être juste enseignant c'est facile, mais passer l'agrégation c'est super dur. »
(Étudiant Licence)

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

« L'agrégation, c'est hyper dur comme concours ! » (Étudiant Licence)

S'agissant de ceux qui ont déjà passé un concours enseignant ou pensent le présenter, c'est plutôt le sentiment inverse qui domine. Loin de l'image de plus en plus répandue de la facilité à réussir un concours enseignant, les candidats évoquent l'ascèse de leur préparation, la difficulté des épreuves et parfois la dureté de la sélection, suivie en cas d'échec d'un inévitable sentiment d'arbitraire dans la notation et le classement. Les concours ont en effet ceci de particulier qu'ils dressent une barrière infranchissable entre le dernier reçu et le premier collé, créant par ce rite de séparation des différences du tout au rien dans les destins⁴⁹. Après une ou plusieurs tentatives infructueuses, le découragement gagne les candidats malheureux, quel que soit le concours :

« On a peu de transparence sur la notation au concours, je l'ai passé deux fois (Capes) et je ne sais pas ce qui ne va pas. » **(Contractuel)**

« L'année dernière j'ai donné beaucoup, je l'ai raté, j'ai même pas été admissible malgré la charge de travail, c'est lunaire face au travail demandé ! J'ai fait un Master à la Sorbonne, sortant majeure de promo et en arrivant à l'agreg, j'ai pris des tôlees. J'ai travaillé comme une acharnée. C'est commun de passer le concours 5, 6 fois en philo. » **(Étudiant master MEEF)**

« J'ai trouvé ça pas si facile que ça, pour moi c'était le CRPE et j'avais des difficultés en maths donc je l'ai raté une fois et il fallait quand même faire un mémoire sur une séance en classe alors qu'on n'avait jamais enseigné. » **(Reconverti)**

En cas d'échec, la déception est d'autant plus vive que la préparation du concours a demandé une somme de travail importante voire des sacrifices financiers ou de vie personnelle, sans garantie de succès. Au travers de ces expériences, c'est la question des conditions pour présenter le concours qui est posée, à l'image de candidats non étudiants, reconvertis ou contractuels, souvent plus âgés, invoquant les charges familiales et professionnelles qui n'ont pas cessé durant cette période :

« Oui bien sûr mais en étant en activité, en ayant une famille c'est très difficile. »
(Contractuel)

« Oui c'était pas facile, j'étais au chômage donc je me suis inscrite en M1 et j'avais la chance d'être payée par Pôle emploi et CPF et du coup j'ai pu me concentrer à fond sur le concours, c'était très dur et prenant quand on veut passer le concours bien sûr, c'est très intense. » **(Reconverti)**

En outre, l'absence de retour sur les épreuves, hormis le résultat lui-même, ne donne pas de clé pour apprécier son « niveau » et ce qui sépare les candidats de la barre à franchir pour réussir le concours. Ils n'ont pas d'indice pour améliorer leurs chances de succès ni d'argument ou de conseil pour persévérer ou... renoncer. Les candidats confrontés à l'échec font donc face à un dilemme, lourd de conséquences, sur les choix à opérer et les risques ou gains associés.

⁴⁹ Bourdieu P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

2.2. Un concours et une formation jugés inadaptés

C'est la question même du concours qui est posée, de ses épreuves et de sa pertinence pour apprécier les qualités et aptitudes à enseigner. Nombre de ceux qui l'ont déjà passé une fois au moins, font état d'un niveau d'exigences élevé, loin des facilités d'obtention associés à tort à un concours perçu comme de plus en plus accessible. La sélectivité demeure en effet forte dans certaines académies, disciplines ou grades, au-delà de ce que les candidats avaient anticipé :

« Mais ce que je ne savais pas c'était la difficulté des concours. Sinon, j'aurais réfléchi à deux fois. » **(Étudiant master MEEF)**

D'après les enquêtés, il ne s'agit pas pour autant de supprimer le concours qui apparaît comme le garant d'un niveau de compétences indispensable à l'exercice du métier et le meilleur moyen de préserver une forme d'équité entre candidats. La critique principale porte sur le type d'épreuves en décalage selon eux avec ce qui est requis pour exercer le métier tel qu'il se pratique en classe. Précisément, la place accordée à la maîtrise des savoirs académiques ne prend pas suffisamment en compte les dispositions des élèves face aux apprentissages et les modalités de la transmission en classe. L'inadéquation entre la préparation du concours et le métier « réel » s'exprime de façon récurrente dans l'opposition entre théorie et pratique, au détriment de la pédagogie :

« C'est bien d'avoir de la théorie mais c'est un peu déconnecté. Aujourd'hui on fait plus de la gestion de classe qu'enseigner. Quand on vient nous voir pour nous titulariser, on regarde avant tout si on sait gérer notre classe. » **(Néo-titulaire public)**

« La formation est particulièrement difficile. Il y a un décalage entre ce qu'on apprend et la pratique, la difficulté du concours et ensuite le métier qu'on a derrière. »
(Étudiant master MEEF)

« Ce qu'on nous apprend, c'est à être excellent scolairement, ce qui n'a pas de sens. La pédagogie n'est pas enseignée et pas évaluée. On valorise trop les savoirs et pas la pédagogie. » **(Néo-titulaire public)**

Les candidats recalés au concours sont assurément les plus critiques sur le manque de considération accordé à leur expérience, parcours et motivation personnelle pour accéder à la fonction. D'aucuns expriment un sentiment d'injustice compte tenu de l'engagement dont ils ont fait preuve et considèrent pour le moins paradoxal que ceux-là mêmes qui ont été jugés aptes pour combler des besoins d'enseignement en responsabilité ne se voient plus reconnus comme tels à l'épreuve du concours. Les enseignants contractuels, reconduits plusieurs années sur des postes sans en être titulaires, sont exemplaires de ce point de vue. Certes la maîtrise des savoirs est jugée indispensable mais elle ne doit pas s'acquérir sans considérer, d'une part, l'importance de la pédagogie ou de tout ce qui relève de la gestion de classe et, d'autre part, l'expérience acquise au fil des remplacements :

« Parce que je vois qu'il y en a qui ont dix ans d'expérience, donc je me dis la titularisation c'est compliqué, moi j'ai du mal à comprendre pourquoi il faudrait repasser des concours après X années d'expérience, j'ai du mal à le digérer ça. » **(Contractuel)**

Le décalage entre les conditions d'exercice du métier et le sentiment d'impréparation auquel il donne lieu fait l'objet d'un large consensus mettant en cause les modalités du concours et l'organisation de la formation en Master MEEF. Une critique qui n'est pas nouvelle⁵⁰ mais qui perdure voire se durcit par-delà les remaniements des dispositifs de formation et de masterisation :

« J'ai fait un master MEEF, j'ai fait mon M2 il y a un an parce qu'on m'a dit que je ne pouvais pas passer le concours sans M2, du coup j'étais à mi-temps à l'école et sur mon M2 et le master ne m'a servi à rien à part me rajouter une charge mentale supplémentaire, du travail et de la fatigue, mais ça ne m'a servi à rien dans ma formation, et souvent je me disais eux [les formateurs] ça fait tellement longtemps qu'ils n'ont pas été sur le terrain car, entre ce qu'on nous apprend et la réalité, il y a un écart énorme, et entre ce qu'on nous dit de faire, il y a des moments où c'est plus possible... Les personnes qui nous forment on sent que ça fait hyper longtemps qu'elles n'ont pas été face à des élèves dans une classe et qu'ils ne connaissent pas la réalité du terrain. » **(Étudiant master MEEF)**

Quelques nuances sont néanmoins perceptibles selon le profil des enquêtés. Du côté des « nouveaux enseignants », le regard sur la formation s'exprime avec ambivalence. Elle est d'abord créditée d'une réelle efficacité dans la préparation au concours de l'enseignement public. Les statistiques l'attestent puisque les étudiants formés en Espé ont un taux de réussite (en 2015) au professorat des écoles de 49 % contre 29 % des étudiants hors Espé ou actifs salariés du secteur public ou privé. S'agissant du second degré, 39 % des étudiants de l'Espé réussissent le concours contre 31 % des étudiants hors Espé et 21 % des contractuels. Mais la formation est par ailleurs jugée trop éloignée du métier, sinon « déconnectée » des conditions d'exercice dans la classe :

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

« Je suis d'accord que ça prépare au concours mais on n'avait pas de cours de pédagogie. » **(Néo-titulaire public)**

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

⁵⁰ Rayou P. et van Zanten A. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants*, op. cit. ; Périer P. (2014), *Professeurs débutants...*, op. cit.

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

Dans les propos les plus critiques, le master est totalement disqualifié pour former les futurs enseignants au métier auquel ils vont être confrontés et qu'ils vont devoir apprendre en l'exerçant, non sans commettre des erreurs. La méconnaissance de ce qu'implique le métier au quotidien alimente une critique particulièrement sévère à l'égard des manquements de la formation initiale sans rapport avec les conditions réelles de l'enseignement dans les contextes d'aujourd'hui :

« On n'est pas formés à faire face à des élèves. On est formés à enseigner une matière, avoir des connaissances mais pas à gérer des classes. Au début on fait pas mal d'erreurs et c'est compliqué. » **(Néo-titulaire public)**

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

« Moi je me suis formé moi-même. Mon master ne m'a pas servi à grand-chose au quotidien. » **(Néo-titulaire public)**

« Moi ce que j'aime avant tout, c'est transmettre des savoirs. Aimer la matière et aimer enseigner c'est très différent et pendant la préparation on ne nous montre pas la réalité. » **(Néo-titulaire public)**

« Ce qu'on nous apprend c'est à être excellent scolairement, ce qui n'a pas de sens. La pédagogie n'est pas enseignée et pas évaluée. On valorise trop les savoirs et pas la pédagogie. » **(Néo-titulaire public)**

Les griefs adressés à la formation en MEEF sont nombreux mais ils portent schématiquement sur l'impréparation à la gestion de classe et le peu de prise en compte de la diversité des élèves, au travers de techniques pédagogiques adaptées et éprouvées. Enseigner implique une maîtrise des savoirs mais aussi, indissociablement, une capacité à transmettre ce que l'on sait et ce versant de la professionnalisation semble dévolu à la responsabilité individuelle de chaque enseignant, contraint de « bricoler » et d'improviser :

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

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

« Je trouve que même quand on est formés on n'est pas formés au boulot on nous donne des trucs hyper théoriques, et au final quand on arrive dans notre classe on se forme tout seul pour la gestion de classe par exemple. » **(Étudiant master MEEF)**

L'impression d'un décalage dans la préparation à l'enseignement au quotidien était très présente parmi les représentations des étudiants de licence (troisième année) en 2016. En répondant à la question de savoir si « après leur formation dans une Espé [devenue INSPE], les enseignants sont préparés à leur métier », 28 % ne se prononcent pas, un tiers estiment qu'ils sont préparés (très bien ou assez bien) et 39 % pensent l'inverse (assez mal ou très mal préparés). On pourra noter, d'après cette même enquête, que les étudiants se destinant à un concours enseignant ont une opinion un peu plus favorable sur la qualité de la formation des enseignants s'ils optent pour le premier degré, puisque 46,5 % s'estiment très bien ou assez bien préparés contre 34,5 % de ceux se destinant au second degré ou un quart de ceux excluant tout concours.

Pour autant, il ne semble pas que la formation représente un déterminant majeur du choix de l'enseignement. Certes, la masterisation a allongé la durée des études et surtout repoussé l'échéance du concours en seconde année, écartant probablement des candidats hésitant quant à leurs chances de succès au concours et leur capacité de financement des études. Toutefois, une question ouverte sur les freins à devenir enseignant avait ainsi clairement montré que le manque de formation ou ses insuffisances ne représentaient qu'un motif secondaire chez les étudiants de licence qui mettaient davantage en avant leur désintérêt pour l'enseignement ou, dit autrement, leur préférence pour un autre projet professionnel. Finalement, la formation initiale des enseignants apparaît d'abord comme un enjeu pour celles et ceux qui se destinent au métier ou l'ont déjà exercé.

3. L'appréhension de l'affectation

Outre l'incertitude inhérente au concours, les étudiants redoutent l'affectation sur le premier poste, tout particulièrement ceux qui se destinent au métier ou hésitent à s'y engager. Conscients de la probabilité d'être nommés dans les académies dites déficitaires ou sur les postes et dans les classes réputées difficiles (éducation prioritaire, classes multi-niveaux, zones rurales, etc.), ils appréhendent la prise de fonction et ses conséquences à la fois professionnelles et personnelles (éloignement, difficultés de logement, coûts induits, etc.). Les étudiants redoutent cette mobilité subie, conséquence selon eux d'une gestion des personnels et d'une hiérarchisation des priorités selon des modalités qui leur échappent :

« C'est un système de points, au début on ne choisit pas, après on peut choisir. »
(Étudiant Licence)

« La plupart des profs, ils sont obligés d'aller en banlieue parisienne. » **(Étudiant Licence)**

« Je crois que quand tu es un nouveau professeur le rectorat a tendance à t'envoyer dans un endroit défavorisé, il faut faire un certain nombre d'années en zone défavorisée pour changer de zone. » **(Étudiant Licence)**

« Ils font des vœux, comme Parcours Sup, des vœux en titulaire, je ne sais pas s'ils mettent l'établissement mais après le rectorat valide ou pas. J'ai vu ça sur Tiktok. » **(Étudiant Licence)**

« Il y a aussi le fait que les endroits où personne ne veut aller, c'est les jeunes enseignants et ça peut poser problème. » **(néo-titulaire public)**

« T'as un an ou si tu pars tu peux plus revenir. » **(Étudiant Licence)**

En réalité, la crainte est double : elle concerne l'affectation sur le premier poste mais elle porte également sur la possibilité d'obtenir une mutation en vue de rejoindre l'académie ou l'établissement de son choix. Crainte qui n'est pas sans fondement si l'on en juge par les données récentes qui montrent que les taux de mutation inter-académiques sont au plus bas depuis plusieurs années⁵¹, de même que les taux de mutation, selon des flux de plus en plus contrastés entre les territoires les plus « fuis » et les plus demandés⁵². Sans être nouvelles, ces contraintes s'aggravent et interviennent dans un contexte où les étudiants ou futurs enseignants jugent le système d'affectation ou l'algorithme utilisé pour les campagnes de postes particulièrement opaque, source d'inégalités de traitement et d'incohérences manifestes. Cette perception d'une procédure sans règles claires entretient un sentiment d'arbitraire et d'inefficacité dans la gestion des ressources humaines, appuyé par de nombreux exemples jugés aberrants de personnels dont l'affectation serait contraire à toute logique :

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

« Je ne comprends pas pourquoi on nous envoie aussi loin par rapport à notre domicile. Je ne comprends pas pourquoi, c'est un algorithme ! » **(Néo-titulaire public)**

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

« Pour la REP+, on doit passer un entretien mais on ne comprend pas toujours comment ça fonctionne. » **(Néo-titulaire public)**

De telles incompréhensions laissent les enseignants perplexes et parfois amers. Elles contribuent à alimenter les stratégies individuelles visant à peser en amont ou dans le cours de la procédure sur les décisions d'affectation, en mobilisant les syndicats par exemple :

⁵¹ DEEP (2024), *Repères et références statistiques*.

⁵² Cnesco (2016).

« Pareil. Je pensais que c'était plus simple. Il y a quand même pas mal de connaissances à avoir. Comment on est affecté, on ne sait pas. On ne sait pas comment ça se passe pendant les concours, les classements, l'influence des syndicats après. On ne sait pas trop ce qui se passe, c'est à nous de chercher. » **(Étudiant master MEEF)**

« Dans le second degré c'est très compliqué les mutations. Je me suis syndiqué pour qu'ils m'aident un peu et ça m'a beaucoup aidé. Les années de contractuels servent à rester chez soi. Il faut être pacsé, il faut avoir un maximum de points pour pouvoir rester dans son académie. J'ai réussi à obtenir une affectation dans le Rhône, j'ai fait appel aux syndicats pour qu'ils m'aident à ne pas partir loin de chez moi. C'est compliqué les mutations même en ayant beaucoup de points. Si on m'avait muté dans une autre académie, je ne sais même pas si j'aurais continué. » **(Néo-titulaire public)**

« Effectivement on peut toujours chercher. J'ai fait un recours qui n'a pas fonctionné. Il faut un peu se battre tout seul. » **(Néo-titulaire public)**

La déception peut être vive et le découragement menace lorsque les nouveaux enseignants découvrent la contrainte des affectations et les conséquences qui en découlent. Le « coût d'entrée » dans la profession peut être jugé trop élevé, et il met la détermination des candidats potentiels à l'épreuve. Moins préparés à vivre cette expérience, les reconvertis ont ainsi le sentiment de payer un lourd tribut, sur fond de résignation, puisqu'ils ont engagé une seconde carrière :

« Moi j'idéalisais le métier et en rentrant ça a été un choc, pour tout c'est un monde à part entière, surtout quand on vient du privé, on tombe des nues, par exemple pour la mutation, le privé c'est sur dossier ça passe ou non et là, c'est les points. Moi j'ai dû me séparer de mes enfants et mari pendant un an parce que pas de mutation. On est des dossiers en fait, et en arrivant dans un nouveau département je reviens à zéro, j'ai plus de point, et je suis bouche-trou, là j'ai maternelle et CP et ce n'est pas ce que je veux mais j'ai pas le choix. C'est usant tout ça. » **(Reconverti)**

« J'ai une copine qui songe à démissionner parce qu'elle enseigne dans le primaire, mais en région parisienne et qu'elle a envie de quitter la région parisienne. » **(Reconverti)**

La difficulté de se projeter dans les débuts du métier au sein de l'enseignement peut donc justifier des renoncements mais aussi des stratégies d'évitement, en excluant les concours du public au profit du secteur privé, c'est-à-dire en visant un poste laissant des marges de choix et garantissant une certaine proximité entre le lieu de travail et le lieu de vie privé :

« Moi mon frère il avait passé l'ENS [confusion probable avec l'ancienne école normale, ESPE ou IINSPE] et il avait été mis dans des écoles et il avait été envoyé une année en Picardie alors qu'il habite à Paris, donc c'est vrai qu'on ne choisit pas les premières années. C'est ce qui l'avait poussé à démissionner à cause de ça. » **(Étudiant Licence)**

« Par dépit [de passer le concours du privé], car je voulais enseigner dans le public. Mais quand j'ai vu les affectations, ma vie est à Paris, je ne veux pas être envoyée au fin fond de la Creuse. » **(Étudiant master MEEF)**

« Moi c'était un choix car je savais qu'au niveau de l'affectation ils [services de l'enseignement privé] faisaient attention quand on était placé dans une école, ils faisaient attention à ce qu'on ne soit pas trop loin, moi j'avais pas envie d'être loin de chez moi et le privé c'est parce que j'ai été scolarisée dans le privé plus jeune donc je voulais suivre ça, et c'était une question de valeurs, je ne dis pas que ce n'est pas les mêmes valeurs dans le public mais voilà, c'est aussi par rapport aux valeurs. » **(Étudiant master MEEF)**

D'après l'enquête, les candidats ou nouveaux enseignants ayant opté pour le secteur de l'enseignement privé agissent d'abord en rapport à des fins, selon une stratégie pragmatique visant à préserver une proximité géographique domicile/travail et, secondairement, selon un ordre de valeurs plus proche du type d'école qu'ils ont eux-mêmes connu et souhaitent retrouver dans ce cadre professionnel.

On peut remarquer, de ce point de vue, que l'enseignement privé conserve un niveau de candidatures plus élevé dans le premier comme dans le second degré. Ainsi, en 2023, 3,5 candidats étaient présents pour un poste dans le premier degré (avec un taux de réussite de 28,5 %) contre 2,5 candidats dans l'enseignement public (avec un taux de réussite de 39 %). Dans le secondaire, le ratio est de 3,7 candidats par poste au CAFEP (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement privé) avec un taux de réussite de 29 % contre 2,6 candidats par poste au concours du CAPES externe de l'enseignement public (et un taux de réussite de 38,5 %). Ajoutons que le taux de couverture en 2023, tous concours externes confondus, est proche de 100 % dans l'enseignement privé contre 88 % dans l'enseignement public. Si le mode d'affectation consistant pour les candidats potentiels à privilégier la proximité des postes proposés dans l'enseignement privé ne peut suffire à expliquer ces écarts, il est probable qu'il y contribue de façon significative et a fortiori dans un contexte de durcissement des conditions d'affectation et de mutation dans l'enseignement public.

4. La dure condition de contractuel

Bien qu'ils représentent une part minoritaire du corps enseignant (10 % des enseignants du second degré public en 2022, 2 % dans le premier degré), le nombre de contractuels n'a cessé de progresser depuis 2005, et plus rapidement encore ces dernières années où l'augmentation des non-titulaires a été de 26 % entre 2015 et 2020⁵³. De forts contrastes sont observés selon les académies (Créteil, Versailles) mais la visibilité accrue des postes de contractuels dans un contexte de pénurie de recrutements a mis au jour la question de leur place et fonction dans le système scolaire. Tout se passe comme s'ils représentaient désormais un moyen pérenne de pallier les carences et les insuffisances des recrutements

⁵³ Voir *Bilan social de l'Éducation nationale*.

par concours externe, en même temps qu'ils symbolisent la précarisation croissante des métiers de l'enseignement.

D'ailleurs, les enquêtés recrutés sous ce statut décrivent la dureté de leur condition en raison du type de poste occupé, de leur faible niveau de rémunération ou des incertitudes de poursuite de leur activité sur le même poste, ou ailleurs dans l'enseignement (80 % des contractuels ont des contrats de type CDD et majoritairement de moins d'un an)⁵⁴ :

« Oui, le salaire est trop bas car tout simplement comme je suis contractuelle on est mal payés mais en plus il y a des problèmes de paye depuis quelques mois, donc il y a des mois où on n'est pas payés ou on nous enlève beaucoup d'argent et pas de sécurité d'emploi car, moi, à chaque fin d'année je me demande si on va me garder dans l'école où je suis, si je vais avoir une autre classe, un autre poste, si ça va être sur quelques mois, semaines, sur une année complète, si je vais devoir être à cheval sur plusieurs écoles, mon statut n'est pas simple car je dois boucher les trous. L'année dernière j'étais sur quatre niveaux, j'étais à cheval sur mon master 2 car on me demandait de passer le concours, et j'étais aussi dans une école pour être suppléante donc on me demandait de boucher les trous, j'avais une classe en début de semaine de CE1-CE2 et une classe le vendredi de CM1-CM2 donc j'avais quatre niveaux plus mon master 2 donc ça me faisait des semaines affreuses et tout ça pour au final en fin d'année ne pas savoir si je vais rester dans cette école, cette même classe donc à chaque fois c'est le stress et jusqu'à la dernière minute. » **(Étudiant master MEEF)**

« Je suis d'accord, on est enseignant oui, on fait le même travail, les mêmes responsabilités mais pas le même salaire et la même considération, on est les chiffons de l'Éducation nationale. » **(Contractuel)**

Très peu formés avant de prendre leur fonction⁵⁵, les enseignants contractuels enquêtés déclarent en effet être confrontés à des difficultés qu'ils n'avaient pas anticipées mais qu'il leur faut néanmoins surmonter, dans une forme de solitude professionnelle :

« On m'a appelé un jour, j'avais pas eu le concours, en me disant : "on n'a plus de suppléant il me faut quelqu'un, venez svp", et j'ai débarqué dans cette classe de CM1-CM2, je ne savais rien faire, on ne m'a rien expliqué, je ne savais rien faire, j'ai dû tout apprendre toute seule et seule dans la classe de trente élèves, je me suis dit mais qu'est-ce que je vais faire et comment je vais m'en sortir avec des élèves dys, sans AESH, je me suis dit qu'il allait falloir que je fasse tout toute seule, et au bout de trois ans j'apprends encore, on apprend tous les jours." **(Étudiant master MEEF)**

⁵⁴ Lohier C. (2024), « Les enseignants contractuels sont-ils des enseignants comme les autres ? », *Connaissance de l'emploi*, vol. 195, mars.

⁵⁵ Cour des comptes (2023), *Devenir enseignant : la formation initiale et le recrutement des enseignants des premier et second degrés*, rapport public thématique, février.

Le risque de l'épuisement professionnel précoce pèse sur les contractuels qui sont à la fois les moins préparés au métier et les plus exposés en occupant les postes laissés vacants et réputés plus difficiles. D'ailleurs, huit ans après leur entrée, la moitié d'entre eux ne sont plus dans l'enseignement (cohorte de 2010)⁵⁶.

En outre, le recours aux contractuels n'est pas sans effet sur les titulaires car il contribue indirectement à dévaloriser le concours et les compétences attendues pour exercer le métier. En effet, l'accès facilité sans posséder les qualifications et titres requis exerce une « concurrence déloyale », comme le dira un enquêté, et rend en quelque sorte inutiles les efforts consentis pour accéder selon le parcours et les étapes conduisant à la titularisation par la voie du concours⁵⁷.

« Je pense que c'est un peu déloyal alors que les concours sont généralement difficiles. »
(Étudiant master MEEF)

« C'est hyper simple de devenir enseignant aujourd'hui, si on est contractuel, tout le monde peut être pris, et il en manque tellement qu'ils recrutent n'importe qui donc c'est simple de se retrouver face à une classe du jour au lendemain mais être titulaire c'est compliqué, avoir le concours c'est compliqué, et encore plus dans le privé car les places sont très limitées. »
(Étudiant master MEEF)

L'inégale sélection des candidats à l'enseignement s'exprime davantage du côté des étudiants, alors que ceux déjà engagés dans le métier d'enseignant s'interrogent plutôt sur ce qu'il reste, dans ce contexte de confusion des statuts et qualifications, de l'intérêt d'une formation de niveau Master :

« On peut être vacataire facilement, même sans diplôme. » **(Étudiant Licence)**

« Et puis il y a aussi le fait avec les contractuels, ça pose un gros problème pour ceux qui ont envie de faire des Masters pour l'enseignement, parce qu'au final ils ont un peu l'impression de faire des études pour rien parce qu'il y a des contractuels qui ne sont pas spécialisés dans l'enseignement et qui arrivent à prendre un peu leur place. » **(Étudiant Licence)**

« Tu as des étudiants qui vont à l'ENS, ils étudient pendant cinq ou six ans pour avoir le diplôme de prof. Après t'as un autre qui vient et qui n'a même pas de Master et qui prend ta place ! » **(Étudiant Licence)**

Seuls quelques étudiants voient dans le statut de contractuel l'opportunité d'une première expérience dans l'enseignement, utile avant de s'engager éventuellement dans le métier. Le statut de contractuel peut alors représenter une voie d'accès au statut de fonctionnaire (et

⁵⁶ Delhomme B. (2019), *Les trajectoires d'emploi des enseignants non titulaires du second degré public : un exemple sur la cohorte d'enseignants recrutés en 2010*, rapport annuel sur l'état de la fonction publique, Paris, La documentation française.

⁵⁷ Précisons que 80 % des enseignants contractuels ont un niveau d'étude de bac +3 ou plus et 18 % un niveau bac +2. Voir Lohier (2024), « Les enseignants contractuels sont-ils des enseignants comme les autres ? », *op. cit.*

pas seulement d'enseignant) puisqu'une majorité y accède par ce biais⁵⁸. Pour autant, ceux préparant le concours estiment que ce serait au mieux une option par défaut, en cas d'échec, et non une alternative professionnelle dans laquelle ils seraient prêts à s'engager durablement. La question du salaire revient alors de façon déterminante pour statuer sur l'opportunité de poursuivre ou pas :

« Si je loupe [le concours], je deviens contractuel. » **(Étudiant master MEEF)**

« C'est embêtant, j'aurais l'impression d'être intermittent de la fonction publique. Si j'ai pas d'autre choix oui sachant que je vais pas passer ma vie à passer le concours. »

(Étudiant master MEEF)

« Pas moi, le salaire est trop faible je trouve. » **(Étudiant master MEEF)**

« Je ne pense pas non plus, c'est pas le manque d'intérêt. Mais si j'ai ni CAPES ni agreg je pense pas exercer en tant que contractuel pour des raisons de salaire. C'est quand même un métier qui demande beaucoup de travail donc tant pis, je ferai autre chose. »

(Étudiant master MEEF)

D'autres voient dans le statut de contractuel une opportunité ponctuelle et une alternative accessible en cas de tentatives infructueuses dans d'autres formations, métiers ou concours. La proximité et la disponibilité de l'emploi renforcent cet effet d'aubaine qui peut néanmoins donner forme, au fil des expériences, au projet de devenir enseignant :

« Moi je ne pensais pas du tout devenir prof au collège ou au lycée. Je voulais devenir ingénieur à la base, puis j'ai fait une licence de maths qui était ma matière de prédilection. Ensuite j'ai été contractuel pendant un an parce que ça recrutait et c'est en étant contractuel que je me suis dit que j'aimais enseigner, donc j'ai décidé de passer le concours. »

(Étudiant master MEEF)

« Il y a du bien et du moins bien. Il y a de très bons enseignants qui ratent le concours donc c'est bien qu'ils puissent exercer en tant que contractuels. Se rendre compte s'ils aiment le métier. Mais le mal c'est que si on a le concours, on ne va pas avoir de place car ils préfèrent prendre du contractuel. » **(Étudiant master MEEF)**

« Moi je ne serai pas contractuel compte tenu de tout ce que j'ai fait. » **(Étudiant master MEEF)**

5. Face au métier « réel » : l'épreuve et la solitude des débuts

Le jugement sur les lacunes et les manques de la formation initiale ainsi que les exigences d'un concours sans rapport avec la pratique placent les futurs enseignants dans une position d'incertitude quant à leur capacité à exercer sereinement et efficacement leur métier. Les travaux de recherche sur les professeurs débutants insistent en effet sur le « choc » initial et

⁵⁸ Delhomme B. (2019), *Les trajectoires d'emploi des enseignants non titulaires du second degré public*, op. cit.

les épreuves personnelles et professionnelles vécues, tout particulièrement dans les établissements prioritaires où ces professeurs sont surreprésentés⁵⁹. Ils découvrent des situations qu'ils n'avaient guère anticipées et auxquelles ils ne sont pas préparés. Le métier imaginé, dans lequel ils s'étaient projetés et qu'ils avaient parfois idéalisé, ne correspond pas, sous plusieurs aspects déterminants, au métier réel. Dès les premières expériences dans le cadre des stages ou de vacations, les enseignants sont confrontés à l'enjeu déterminant de la gestion de classe et de l'autorité, particulièrement dans le second degré :

« Parfois je me dis, est-ce que je serai à la hauteur ? À partir de l'année prochaine on prend déjà des classes en main avec des gens de 17 ans. J'ai des craintes vis-à-vis de ça, aussi à propos de l'autorité. » **(Étudiant master MEEF)**

« J'ai peur du niveau des élèves compte tenu de mon travail. Je vais devenir livide, avec le niveau d'exigence du concours. » **(Étudiant master MEEF)**

« Quand je vois déjà à quel point je galère pendant mon stage parce que les conditions de travail sont difficiles... je me demande si j'ai fait le bon choix... **(Étudiant master MEEF)**

Faire et tenir la classe nourrit de fortes appréhensions et représente un défi pour des enseignants peu aguerris au comportement de certains élèves et incertains sur les réponses à apporter, redoutant l'erreur ou le faux pas qu'ils ne pourront pas rattraper :

« Les classes sont plus bruyantes qu'avant et il y a plus d'insolence, donc il faut savoir gérer ça, et je ne comprends pas l'Éducation nationale car ils ne préparent pas les nouveaux enseignants, il y a un manque d'aide quand on arrive dans un nouveau collège ou lycée, il y a beaucoup de lacunes aussi, le niveau baisse, donc il y a un métissage intéressant mais il y a plus d'agressivité, de bruit, donc à la fin de la journée on a une tête comme ça ! » **(Contractuel)**

Conjointement, la transmission des savoirs disciplinaires peut représenter dans le secondaire un enjeu à la fois personnel et professionnel, pour deux raisons au moins. D'une part, la passion pour la matière enseignée qui est au principe de l'accès au métier et lui donne sens peut aussi devenir la source de désillusions lorsque les élèves ne partagent pas l'intérêt de l'enseignant. Du côté des étudiants, cette perspective peut suffire à les dissuader de s'engager plus avant dans l'enseignement. Les professeurs débutants redoutent quant à eux la « faillite identitaire »⁶⁰, qui empêche l'exercice du métier et peut aller jusqu'à remettre en cause le choix professionnel :

« Moi quand j'ai commencé à enseigner et c'est le même principe, j'étais dans un lycée, franchement, c'était ma première année, t'as pas le choix. C'était un lycée horrible, avec

⁵⁹ Rochex J.-Y (1995), « Éloge des commencements », in *Pourvu qu'ils m'écoutent*, CRDP Creteil, p. 175-202 ; Périer P. (2014), *Professeurs débutants...*, op. cit.

⁶⁰ Woods P. (1997), « Les stratégies de "survie" des enseignants », in Forquin J.-C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, de Boeck Université, p. 351-376.

des élèves horribles. Et moi, je suis comme ça, toute petite, toute mignonne. Mais c'est que j'ai commencé à enseigner avec une bonne intention, allez vas-y je vais leur faire aimer la langue. Mais en fait t'as des élèves comme ça qui sont là juste pour essayer de te faire sortir de tes limites donc c'est comme ça que tu changes un peu en quelque sorte. Au fond tu ne vas pas changer ton objectif, parce que tu as choisi l'enseignement, mais franchement faut que tu sois très fort psychologiquement. » **(Néo-titulaire public)**

« Sachant que l'italien c'est une passion, voir les élèves se désintéresser de ce que moi j'aime profondément ça peut être très dur mentalement. » **(Étudiant Licence)**

D'autre part, dans certaines disciplines (histoire, sciences de la vie et de la terre, etc.), la question des contenus à enseigner se pose au regard des réactions possibles et redoutées d'une partie des élèves. Plus généralement, nombre de témoignages montrent que les premiers pas dans le métier se traduisent par une forme d'insécurité pédagogique, face à des situations imprévisibles générant une tension permanente. Elles se traduisent parfois par une usure professionnelle précoce, liée à la charge de travail mais également à une fatigue physique et psychique, surtout dans les contextes réputés difficiles :

« La fatigue c'est le plus gros point, on rentre, on est épuisés. Des collègues m'ont dit que se retrouver dix ans à Créteil, c'est pas cool. » **(Étudiant master MEEF)**

« Métier où on est souvent seul, fatigue, surtout en fin de semaine, pas de télétravail, usant sur la longue durée. » **(Étudiant master MEEF)**

En outre, les enquêtés ayant vécu de premières expériences d'enseignement, dans le cadre du master ou en tant que reconvertis, évoquent un sentiment de solitude professionnelle qui les empêche de faire part de leurs difficultés et les prive du soutien des collègues ou de la hiérarchie. Dire serait une manière de dévoiler ses faiblesses ou ses inaptitudes au métier sans certitude sur le soutien ou les conseils en retour. Il faut dès lors résoudre seul les multiples difficultés et dilemmes qui surviennent lors des débuts et qui donnent le sentiment d'être « lâchés » dans la classe, sans préparation adaptée ni accompagnement :

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

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

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

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

Ce déficit d'insertion dans un collectif et une institution qui légitime et protège se fait particulièrement ressentir en cas de conflit avec des élèves ou parents, qui engagent au-delà des rapports professionnels. Les enseignants débutants éprouvent alors durement ces relations tendues ou conflictuelles, qui mettent en jeu les émotions et la subjectivité :

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

Au-delà du soutien, c'est parfois une véritable demande de protection de l'institution qui est réclamée par les enquêtés ayant déjà exercé. Le contexte des événements récents ayant atteint directement des enseignants résonne avec les agressions et violences multiples dont les enseignants ont été ou s'estiment potentiellement les victimes. Plusieurs exemples ont été rapportés, questionnant les attitudes à adopter ou les réponses à apporter aux élèves ou aux parents. L'écho donné à ces agressions ou menaces, virtuelles et réelles, semble d'autant plus fort que l'institution est jugée défaillante, dans l'évitement ou la dénégation face à des actes témoignant d'un manque de respect à l'égard des enseignants :

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

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

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

« En maternelle, les enfants sont à un âge où ils ont besoin d'affection, parfois physique. Sauf qu'en tant qu'homme c'est délicat de faire des câlins à des enfants de quatre ans. J'ai pas envie de me faire attaquer en justice ou qu'on porte plainte, alors je suis obligé de refuser ces choses-là aux enfants et c'est pas idéal pour eux. » **(Étudiant master MEEF)**

Chapitre 3

Faire carrière

1. Les incertitudes de la carrière

Comme il a été montré précédemment, le choix du métier d'enseignant semble freiné par la dévaluation du statut, qu'on l'appréhende par le niveau de salaire, la position sociale ou la reconnaissance de la profession. Cette perception ne pèse pas seulement sur les débuts dans la carrière mais tout au long de celle-ci. En effet, les étudiants de licence ou des masters MEEF enquêtés ont restitué une image de stagnation sinon de déclassement d'un métier où la progression de salaire et de carrière reste lente et moindre que celle observée dans la plupart des professions de niveau de qualification comparable. Le manque de perspectives a aussi partie liée, selon les enquêtés, avec le flou des promotions régies par des procédures et des critères relativement opaques, dont la légitimité est interrogée. À l'instar de ce qui a été montré pour le concours, les étudiants des masters MEEF pointent le caractère peu pertinent des critères pris en compte pour apprécier et juger la qualité d'un enseignement ou leur caractère arbitraire eu égard à la diversité des contextes et publics :

« Qui nous évalue ? Par rapport au niveau des élèves ? » **(Étudiant master MEEF)**

« On ne peut pas juger. Quelqu'un peut être bon dans une partie de la France et mauvais dans une autre. » **(Étudiant master MEEF)**

« Je suis d'accord, il y a trop de facteurs. » **(Étudiant master MEEF)**

Outre le flou qui entoure les procédures régissant la carrière, le métier d'enseignant offre, dans les représentations des enquêtés, très peu de perspectives et d'alternatives professionnelles. Suivant cette logique, s'engager dans la voie de l'enseignement revêt un caractère quasi définitif (même la démission peut ne pas être accordée) et constitue en quelque sorte une impasse, avec le risque de ne pas pouvoir évoluer ou se réorienter professionnellement :

« Si on est enseignant au lycée ou collège, il n'y a pas d'évolution. » **(Étudiant Licence)**

« On est condamné en quelque sorte. » **(Étudiant Licence)**

« C'est un diplôme trop précis, on ne peut pas faire autre chose avec. Je donne un exemple : le professeur de chimie au collège, avec son bac plus 5 de chimie il peut travailler dans un labo mais en tant que junior. » **(Étudiant Licence)**

Or, confrontés à des difficultés qu'ils n'avaient pas nécessairement anticipées, les enquêtés ayant déjà une première expérience dans l'enseignement se projettent difficilement dans une carrière longue voire écartent cette perspective. Faute d'enquêtes antérieures permettant d'apprécier ce phénomène, on peut faire l'hypothèse de son apparition récente, eu égard aux difficultés et défis désormais associés au métier. Loin de la vocation qui engagerait de manière définitive dans un métier dont l'enseignant serait l' élu, ce choix aurait désormais un caractère à la fois rationnel et temporaire, en lien probablement avec l'accélération générale des mobilités et des transitions professionnelles. Il se manifeste de façon argumentée et relativement partagée chez les jeunes enseignants évoquant la fatigue ou les exigences d'un métier en quête de reconnaissance, et dont le sens et la valeur ne résisteraient pas à l'épreuve du temps :

« Moi non je ne ferai pas ça toute ma vie. Mon objectif c'est de sortir de la classe, puis ensuite de quitter complètement l'Éducation nationale. Je ne me vois pas continuer là-dedans parce que c'est trop fatigant. C'est passionnant, on le fait par passion, pour éduquer les élèves, mais il n'y a pas de reconnaissance derrière. On n'est que des numéros et je me refuse à faire ça toute ma vie. » **(Néo-titulaire public)**

« Je suis d'accord, je ne ferai pas ça toute ma vie parce que dès que j'arrive en classe je fais forcément mal mon travail à cause des conditions. Et le chef d'établissement nous invite ouvertement à gonfler les notes artificiellement pour pas rendre compte à la hiérarchie. » **(Néo-titulaire public)**

« Pour l'instant je suis bien mais je ne me vois pas faire ça 38 ans encore. » **(Néo-titulaire public)**

« Quand je vois ce que ça me demande maintenant, je ne vois même pas comment je vais pouvoir faire ça toute ma vie. » **(Étudiant master MEEF)**

« Pour moi c'est clair, je ne ferai pas ce métier toute ma vie. » **(Étudiant master MEEF)**

La perspective d'exercer le métier d'enseignant durant toute sa carrière professionnelle peut donc être précocement écartée, comme l'expriment plusieurs néo-titulaires. Tout se passe comme si les débuts dans l'enseignement avaient déclenché une prise de conscience de la difficulté de durer dans le métier⁶¹, à moins que cette anticipation fasse désormais partie intégrante du choix de devenir enseignant. Dès lors, certains critères comme la garantie de l'emploi perdent de leur valeur et de leur pouvoir d'attractivité puisque l'engagement est pensé pour une période limitée, avant de bifurquer vers une « seconde carrière », évoquée bien qu'imprécise à ce stade :

⁶¹ Garcia A.-L. et Lanthenaume F. (2019), *Durer dans le métier d'enseignant*. Louvain-la-Neuve, L'harmattan.

« La sécurité de l'emploi on ne l'a pas mise en avant en premier peut-être parce qu'on ne se voit pas faire ce métier toute notre vie. » **(Néo-titulaire public)**

« Moi je commence à changer d'état d'esprit et mon fusil d'épaule, dans ma tête depuis toujours je veux faire ça et jusqu'à la fin des temps et en fait j'ai aucun autre métier potentiel qui pourrait m'intéresser mais là, j'avoue que cette année, elle est compliquée, je suis épuisée, autant mentalement que physiquement et je me dis, j'ai que 28 ans, j'ai, encore une fois, le salaire très bas, les conditions pas bonnes et là, ma santé mentale commence à en prendre un coup. » **(Étudiant master MEEF)**

Les enseignants contractuels se montrent probablement les plus réticents à l'idée d'une carrière longue dans l'enseignement et les plus enclins à imaginer changer plusieurs fois de métier. Les conditions d'exercice du métier et ses exigences pèsent sur les décisions mais sans signifier pour autant un désamour pour l'enseignement. Plus que d'autres, ils semblent avoir fait le choix d'une expérience dont ils ne connaissent pas précisément le terme mais qui a priori ne peut engager sur une carrière longue :

« Je ne sais pas, mais je ne pourrai pas tenir jusqu'à 64 ans, ça c'est clair, je pense qu'il y a un âge limite au niveau de la patience et de ce qu'on peut supporter et je pense que c'est irréaliste de penser qu'on peut être encore face à des élèves à cet âge-là. » **(Contractuel)**

« Moi, à court ou moyen terme, j'ai envie de rester enseignant oui, mais je n'ai pas comme les autres la lassitude du métier, mais je suis dans une génération où on change beaucoup plus souvent de métier donc je suis d'avis de me dire que je vais faire ça dix ou vingt ans et à long terme je changerai de métier, parce que j'ai besoin de changer et d'essayer quelque chose d'autre pas forcément parce que ça ne me plaît plus. » **(Contractuel)**

2. Quelles compétences pour quelle reconversion professionnelle ?

La question des alternatives au métier d'enseignant pour qui s'engagerait dans cette voie sur une durée a priori limitée soulève l'enjeu des compétences acquises et reconnues, soit par le biais de la formation initiale, soit dans le cadre de l'exercice de la profession ; compétences pouvant être transposées et valorisées dans d'autres univers professionnels. De ce point de vue, les étudiants (licence) enquêtés font part de leur doute ou scepticisme, considérant le caractère très spécialisé des savoirs maîtrisés et la difficulté de rendre compte et de valoriser les compétences liées à l'exercice du métier. En d'autres termes, devenir professeur pourrait compromettre la possibilité d'une reconversion professionnelle, sauf à reprendre un cursus de formation :

« Non, ils ne peuvent pas. Ils n'ont pas les compétences. Un prof de lettre, je ne vois pas trop ce qu'il pourrait faire d'autre. » **(Étudiant Licence)**

« À niveau d'études égales, un prof va plus galérer à se reconvertir. » **(Étudiant Licence)**

« Si t'as basé tout ton parcours pour être prof, c'est compliqué de faire autre chose. »

(Étudiant Licence)

« Je pense que pour retrouver un métier qui demande un certain niveau d'études, ce n'est pas possible, du coup, enfin il faut refaire des études, mais si on a été professeur on peut peut-être repasser un diplôme. » **(Étudiant Licence)**

« Par expérience, quand on rentre dans le secteur public, c'est très très difficile d'en sortir. »

(Étudiant Licence)

« Franchement, ça nécessite beaucoup de force pour en sortir. » **(Étudiant Licence)**

Suivant ce registre de représentations, le métier d'enseignant a un caractère étroitement spécialisé qui fixe l'enseignant dans un métier et borne son avenir professionnel. Cette vision repose pour partie sur une méconnaissance des apports de la formation initiale et des acquis de l'expérience mais elle témoigne de la radicalité d'un choix qui engage de manière quasi définitive, à rebours de représentations valorisant la mobilité et la pluralité des expériences professionnelles. Cependant, un point de vue plus nuancé a pu s'exprimer chez quelques enquêtés, à l'instar de cet enseignant démissionnaire reconnaissant, par exemple, une certaine maîtrise dans la prise de parole acquise au fil des expériences pédagogiques :

« Malgré tout, l'enseignement ça m'a apporté une certaine aisance à parler en public, le fait d'être capable de mesurer ses mots dans certaines situations, la pédagogie, du coup que j'utilise chaque jour dans mon métier de kiné donc ça, c'est des aspects vraiment intéressants. » **(Démissionnaire)**

3. Démissionner de l'enseignement

Statistiquement minoritaire, la progression des démissions observées depuis plusieurs années est néanmoins inédite⁶². Elle signe une inadéquation entre le métier imaginé et ce que les étudiants et nouveaux enseignants découvrent en situation. En s'appuyant sur l'exemple de l'éducation prioritaire où les jeunes enseignants sont surreprésentés, il a été observé que le niveau de demande de sorties restait très élevé : 90 % en 2015, 70 % en 2016⁶³. Un tel constat peut être complété par la perspective d'une affectation dans une académie dite déficitaire ou sur un poste non choisi et qu'il sera parfois difficile de quitter. C'est un frein majeur largement commenté par les étudiants enquêtés, qui insistent sur les réticences de l'institution à autoriser les mutations ou démissions, surtout dans les académies déficitaires. Autrement dit, le non-choix de la première affectation imposé par le biais d'un système sujet à caution et objets de multiples critiques n'aurait plus un caractère temporaire, lié à la phase du début de carrière. Il représente désormais une donnée et une condition à prendre en compte pour plusieurs années :

⁶² Voir France Stratégie (2024), *Travailler dans la fonction publique. Le défi de l'attractivité*, rapport, décembre.

⁶³ Cnesco (2016).

« Apparemment c'est difficile de quitter l'Éducation nationale, des collègues m'ont dit qu'une démission n'était pas acceptée facilement. » **(Étudiant master MEEF)**

Parallèlement à cette forme de rétention que les étudiants enquêtés déplorent volontiers, s'exprime une incompréhension quant à l'impossibilité de revenir dans la fonction publique une fois qu'on l'aurait quittée :

« Si on n'utilise pas son CAPES, il est annulé au bout de trois ans je crois. »
(Étudiant master MEEF)

« On n'a pas le droit de démissionner, parce que sinon tu renonces à ton CAPES. »
(Étudiant master MEEF)

« Je trouve ça aberrant [de perdre le bénéfice du concours] avec tout ce travail. »
(Étudiant master MEEF)

« Quand je fais la comparaison avec une personne qui a son diplôme d'ingénieur sur le papier, il ne peut pas le perdre mais moi du coup j'étais cadre de la fonction publique et comme j'ai démissionné je peux plus être cadre de la fonction publique, ça c'est ridicule. Il n'y a que dans la fonction publique qu'on voit ça. C'est une hérésie. Faudrait que je repasse le concours pour redevenir cadre de la fonction publique. » **(Démissionnaire)**

Ce raisonnement qui consiste à pouvoir découper sa carrière dans l'enseignement en plusieurs séquences repose sur l'idée de bifurcations professionnelles, en ayant la possibilité de mettre temporairement ce métier en suspens, sans pour autant perdre la validité du diplôme ou du statut acquis. Selon cette logique, faire de la démission un choix sans retour conduit à écarter d'anciens enseignants ayant connu des alternatives et refusant de s'engager dans un métier « à vie ». C'est aussi empêcher des reconversions au risque de retenir des enseignants désinvestis. Plusieurs étudiants enquêtés ont ainsi fait part de leurs aspirations en la matière, considérant en tant que « jeune » ne pas chercher à épouser définitivement la carrière enseignante mais garder la possibilité d'autres expériences professionnelles.

Chapitre 4

Politique d'attractivité : réflexions et propositions des enquêtés

Les échanges avec les différents groupes enquêtés ont permis de faire émerger un certain nombre d'idées voire de propositions, plus ou moins argumentées, pour améliorer l'attractivité du métier d'enseignant, ses conditions d'accès et d'exercice, et la place qu'il mérite, de leur point de vue, dans la société. En effet, par-delà l'intérêt très variable des enquêtés pour l'enseignement, un fort consensus s'est dégagé pour souligner, d'une part, la dégradation de la condition enseignante et, d'autre part, la valeur de la fonction, l'importance de ses missions et par conséquent l'enjeu de mieux les reconnaître. Les éléments recueillis en vue de renforcer l'attractivité du métier peuvent être regroupés autour de trois axes prioritaires :

- la diversification des voies et modalités d'accès à la fonction ;
- les conditions d'affectation et de carrière ;
- la reconnaissance des enseignants.

1. La diversification des voies et modalités d'accès à la fonction

Si le principe du concours n'a pas été remis en cause par les différents groupes enquêtés, à quelques rares exceptions, ses modalités et ses épreuves ont été assez largement discutées. La critique porte notamment sur la pertinence du concours dans sa forme académique, car il trace une frontière jugée peu pertinente et surtout insuffisante du point de vue des attendus du métier, entre une sélection sur la base de savoirs maîtrisés et les compétences requises en pratique pour les transmettre. Ce primat donné à l'excellence disciplinaire, symbolisé par le concours de l'agrégation, peut tout à la fois valoriser des candidats qui méconnaissent le métier et conduire à exclure ceux qui ont déjà acquis une expérience et persévèrent dans leur détermination à enseigner. En procédant ainsi, l'institution tend, selon la logique des enquêtés, à se priver des ressources disponibles et dont elle a besoin. D'ailleurs, il est fait remarquer par les participants des focus groupes qu'elle estime finalement que ces professionnels non statutaires (contractuels, etc.) sont suffisamment expérimentés et compétents pour leur permettre d'exercer le métier en leur confiant des classes en responsabilité. C'est un paradoxe soulevé à plusieurs reprises par

les enquêtés qui suscite au mieux l'incompréhension, au pire un sentiment de gâchis ou d'injustice, comme on le comprend à la lecture des deux témoignages suivants :

« Ça me révolte, je suis suppléante depuis des années, j'ai essayé de passer le concours, ils font de la pub sur toutes les radios, on repousse les dates du concours patati patata, les accessibilités n'ont pas augmenté, moi je ne pense pas être une mauvaise enseignante, je ne comprends pas pourquoi on ne me laisse pas la chance au bout de quelques années de suppléante, je veux bien passer un oral ou quelque chose ou qu'on vienne me voir plus souvent, j'aimerais qu'on laisse plus la chance à certaines personnes qui sont en capacité de le devenir. » **(Étudiant master MEEF)**

« C'est incohérent sur cette histoire de concours, on nous demande des choses qui n'ont rien à voir avec notre métier et ce serait plus logique de venir dans notre classe et de nous observer sur une semaine, sur notre gestion de classe, comment on prépare des séquences et séances, quels sont nos projets, ça aurait plus de sens. » **(Étudiant master MEEF)**

Dans le prolongement de cette critique visant moins le principe du concours que ses modalités jugées trop peu reconnaissantes du « savoir enseigner », les enquêtés s'interrogent sur les conditions de validation de l'expérience conduisant à la titularisation des personnels. En cohérence avec ce qui a déjà été exprimé à ce sujet, est défendue l'idée d'un aménagement du processus de titularisation pour des enseignants déjà expérimentés et, au-delà, une révision dans la hiérarchie des critères du concours au profit de son versant professionnel. Cette approche ne remet pas en cause la maîtrise des savoirs mais leur place dans la reconnaissance de la compétence à enseigner et des pratiques pédagogiques à mettre en œuvre :

« Créer un nouveau statut entre contractuel et titulaire pour ceux qui ont la passion mais n'arrivent pas à dépasser le concours. » **(Étudiant Licence)**

« Recruter sur la manière d'apprendre, changer les critères de recrutement. »
(Étudiant Licence)

De plus en plus nécessaires mais de moins en moins suffisants, les savoirs et exigences académiques semblent, du point de vue d'une partie des enquêtés, trop peu ajustés aux dispositions des élèves car ils ne préparent pas les enseignants au métier « réel » qu'ils découvrent et apprennent en situation. Il conviendrait par conséquent d'adapter les modalités en atténuant les épreuves écrites du concours au profit des situations d'enseignement et stages pratiques, en accordant une plus grande reconnaissance à tout ce qui relève de la gestion de classe ou de la mise au travail des élèves. Faire une plus grande place aux enjeux non disciplinaires (pédagogie, autorité, différenciation, motivation des élèves, etc.) selon une approche plus globale de la capacité à exercer le métier :

« Après je ne connais pas trop mais j'ai l'impression que c'est un concours pas assez complet au niveau vraiment du métier, dans le contact humain, car il me semble que le

concours, il faut vomir ses connaissances et montrer qu'on sait, mais pas qu'on est capable d'enseigner. » **(Étudiant Licence)**

« Faire un stage, on est inspectés et on voit si on est un bon enseignant. »
(Étudiant master MEEF)

« Pareil, rien ne remplace la pratique. » **(Étudiant master MEEF)**

« Peut-être plus d'alternance. Directement signer un contrat avec l'établissement si ça se passe bien. » **(Étudiant master MEEF)**

« Je ne suis pas sûr qu'il y ait assez d'établissements pour ça mais l'idée du stage noté oui, dans l'obtention du concours. Et pas sur un écrit d'histoire ! » **(Étudiant master MEEF)**

« Je trouve ça dommage. Les masters MEEF ont des stages mais nous en prépa agreg, on n'en a pas. On prépare le concours avec un certain niveau qui ne nous servira pas quand on enseignera. Ce serait intéressant de pouvoir faire des stages **(Étudiant master MEEF)**

La valorisation des expériences de stages correspond à l'idée très partagée par les enquêtés d'une formation plus orientée vers l'allongement de la phase de professionnalisation, qui questionne le dispositif actuel de concours en fin de master 2 MEEF ⁶⁴. Selon cette logique, l'alternance devrait intervenir plus tôt et avoir un poids plus important dans le processus de titularisation définitive :

« Qu'il y ait un tronc commun jusqu'à la licence, pourquoi pas, et après que le master soit vraiment professionnalisant du moment qu'on rentre dans le Master, on a passé le concours, on a passé la sélection de la licence. Je ne sais pas, les cent premiers sont admis et ensuite ils sont réellement formés à tenir une classe sur deux ans et pas faire l'inverse, ou on prend tout le monde en veux-tu en voilà jusqu'en cinquième année, et après on les confronte au moment du concours, c'est une catastrophe ! » **(Démissionnaire)**

Parmi les compétences devant être renforcées, la question de l'autorité dans la classe s'est imposée comme un enjeu central, tant dans les représentations du métier des étudiants que chez les enquêtés déjà expérimentés. Ils attendent d'être non seulement mieux formés mais aussi accompagnés pour faire face et déployer les techniques adaptées afin de prévenir et de réguler les désordres scolaires. L'expérience de l'enseignement est jugée profitable en la matière, comme le confirment les recherches sur l'effet-maître⁶⁵ (Bressoux, 1994), et les « nouveaux » souhaitent pouvoir en bénéficier. C'est le cas notamment des enseignants reconvertis, à l'instar de ce témoignage :

⁶⁴ À noter que l'enquête s'est déroulée dans le contexte de projet de réforme des métiers de l'enseignement qui préconise un concours en fin de licence 3 et une formation professionnelle (dont la moitié environ du temps en stage) rémunérée de deux années conduisant à l'obtention du master et à la titularisation.

⁶⁵ Bressoux P. (1994), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91-137.

« Que quelqu'un m'apprenne à élaborer un cours, et qu'on m'apprenne les techniques de gestion de classe car j'étais dans un métier « chaud » au départ, et j'ai développé une technique où j'invite tout le monde dans ma classe et je vais voir mes collègues dans leur classe pour voir ce qu'ils font **(Reconversion)** »

2. Conditions d'affectation et de carrière

Le second axe de propositions développé par les enquêtés a porté sur les conditions d'affectation et en particulier sur la contrainte de mobilité géographique subie par le plus grand nombre, surtout dans le second degré. Comme il a déjà été souligné, l'affectation sur le premier poste met les enseignants en difficulté et il représente un obstacle qui peut détourner de façon rédhibitoire les candidats potentiels de la fonction ou du moins du concours :

« J'ai des amis qui voulaient être professeurs et ils ne l'ont pas fait car ils ne seraient pas restés en Bretagne. » **(Reconverti)**

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

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

La procédure d'affectation peut aussi conduire des enseignants qui n'en avaient pas fait le choix a priori vers le secteur d'enseignement privé, dont le mode d'affectation permet des accommodements entre domicile et travail. En effet, la mobilité géographique contrainte majore les « coûts d'entrée » dans la carrière et les réduire représente un objectif d'amélioration voire une condition pour s'orienter vers la fonction. La question du logement joue à cet égard un rôle central, rappelé à plusieurs reprises par les enquêtés qui pointent les difficultés en la matière, surtout lorsqu'il leur faut trouver une solution dans des zones tendues et dans l'urgence de la rentrée scolaire :

« Prendre soin des profs qui ne sont pas dans de bonnes conditions pour travailler. J'ai pensé direct à leur proposer des logements et tout à l'heure on a évoqué le fait de favoriser la mobilité, que ce soit en France ou dans d'autres pays. Voilà, l'idée du logement ça rentre là-dedans. » **(Étudiant Licence)**

Au-delà de l'entrée dans le métier, signe de déstabilisation et d'incertitude, ce sont les conditions et les évolutions de la carrière qui ont été interrogées dans une perspective d'attractivité et de flexibilité. L'une des idées avancées porte sur l'assouplissement des

modes d'entrée et de sortie dans l'enseignement. Non pour précariser ou libéraliser le statut des enseignants mais pour permettre une gestion de carrière plus souple qui, d'une part, encourage et valorise davantage les « secondes carrières » et, d'autre part, autorise d'anciens personnels à revenir vers l'enseignement. De telles mesures reposent sur la possibilité de bénéficier de meilleures conditions en termes de salaire et d'affectation, prenant en compte les antécédents de carrière ou les contraintes de vie privée et familiale. Reconnaître les bifurcations professionnelles doit permettre de ne pas pénaliser les carrières courtes dans l'enseignement ou les entrées tardives, et favoriser une forme de mobilité professionnelle que d'aucuns peuvent juger nécessaire dans un sens et dans l'autre. Une telle politique implique de mieux accompagner les entrées tardives, comme les sorties, par une formation adaptée, la reconnaissance des compétences et la valorisation des rémunérations. Il s'agit en quelque sorte d'individualiser davantage les carrières par une gestion des parcours plus proches des aspirations et des besoins des professionnels.

3. L'enjeu de reconnaissance des enseignants

Le thème du manque de reconnaissance a pris une place particulière dans les attentes des enseignants, en France plus qu'ailleurs en Europe⁶⁶, et s'il ne peut être dissocié de la question salariale, il ne s'y réduit pas. D'ailleurs, une meilleure reconnaissance des enseignants fait également partie des priorités énoncées par les étudiants enquêtés sous l'angle d'une revalorisation sociale et symbolique de la profession qui ne bénéficie pas de la considération et des conditions qu'elle mérite. Pour autant, l'un des critères les plus cités porte sur le niveau de salaire que tous s'accordent à juger insuffisant et devant impérativement être réévalué. C'est au travers de ce prisme que les enquêtés apprécient le degré de considération accordé au métier, comme l'illustre ce témoignage d'un enseignant démissionnaire :

« Donc non, je pense qu'il est temps d'augmenter le salaire, de le mettre, si ce n'est pas à l'échelle de l'inflation, au moins au barème d'une catégorie A en entreprise, tout simplement. Pour ce que je faisais, effectivement, je pense mériter d'être mieux payée que juste 50 euros de plus que le SMIC. Je n'ai pas fait tout ça pour ça... Je pourrais reconsidérer la fonction publique, mais encore une fois avec un salaire indexé sur l'inflation ou sur les salaires du privé. » **(Démissionnaire)**

La question ne portait pas seulement sur le principe d'une augmentation des salaires enseignants, acquise de tous puisqu'il est estimé que les avantages associés au métier ne suffisent plus à compenser les insuffisances de sa rémunération. Elle interroge le niveau à partir duquel le risque d'attrition serait diminué et l'attractivité renforcée. Il s'agit donc de répondre à la crise de recrutement par une revalorisation à hauteur de ce qu'implique le métier. À cette question, les étudiants enquêtés ont apporté des réponses portant sur des

⁶⁶ OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (volume I)*, op. cit. ; Guibert P., Malet R. et Périer P. (dir.) (2022), « Les enseignants et la reconnaissance professionnelle », *Éducation et sociétés*, vol. 48.

montants bien supérieurs aux dernières mesures salariales puisqu'ils ont indiqué une fourchette comprise entre 3 500 et 4 000 euros, qui représenterait environ le double de ce qu'ils pensent être le salaire d'un enseignant débutant aujourd'hui :

« En dessous de 4 000 je ne le fais pas. » **(Étudiant Licence)**

« À partir de 3 500 pourquoi pas. » **(Étudiant Licence)**

S'il peut apparaître financièrement déraisonnable, ce quasi-doublement de salaire peut être interprété comme le signe de l'estime accordée au métier, quand bien même les enquêtés ne songent pas à l'exercer. En lien avec cet enjeu, quelques participants ont évoqué la question de l'avancement dans la carrière, mais sans la ramener à la seule question du salaire. Certes, l'accent a été mis sur la faible progression de salaire et sur la difficulté à se projeter dans une carrière longue. Mais il a aussi été question d'offrir des opportunités de mobilité, d'une part, au niveau géographique à travers un assouplissement des mutations (manière indirecte de réduire les dépenses induites) et, d'autre part, en valorisant et en « accélérant » des carrières plus évolutives et plus rémunératrices :

« Moi je dirais au-delà du salaire, même si le salaire en première position, ce serait la possibilité d'évoluer. Comme on a dit tout à l'heure, les mobilités peut-être. » **(Étudiant Licence)**

« L'avancement de carrière se fait sur la situation personnelle donc c'est discriminant, je suis originaire de Dominique et je ne pourrai jamais y aller, quand on est en REP il faut y rester cinq ans pour que ça donne des points, il ne faut pas le faire que sur la situation personnelle, c'est trop discriminatoire. » **(Reconverti)**

Plus largement, la question salariale, pour importante qu'elle soit, ne suffit pas à restituer la diversité des facettes et implications de la reconnaissance professionnelle attendue. Le régime de promotion fait ainsi partie des sujets abordés par plusieurs enquêtés dotés d'une expérience d'enseignement et qui s'interrogent sur la pertinence d'une approche strictement égalitaire des traitements. La critique de quelques-uns porte par conséquent sur la question du management des ressources humaines ou, plus exactement, sur l'absence de management et d'individualisation dans la gestion des carrières, selon l'investissement et les aspirations des uns et des autres :

« Pour moi, c'est le système de management de la fonction publique qui a été très embolisé par les syndicats ; sur les promotions, ils sont vraiment sur l'idée de l'égalité, et non de l'individualisation, ils se sont toujours bagarrés pour que l'avancement soit le même pour tous les collègues, ils veulent niveler, et cela ne conduit pas à un vrai management. Si on ne peut pas récompenser, sanctionner, il n'y a pas de management possible. Quand les gens voient que même quand ils mettent tout leur cœur à l'ouvrage, ce n'est même pas reconnu, il n'y a même plus la lettre de l'inspection dans l'Éducation nationale qui dit "bravo, vous faites du bon boulot", parce qu'il y a moins d'inspection, ça amène une certaine lassitude,

et si vous mettez ça en lien avec un public plus compliqué, on a les raisons du manque d'intérêt que la fonction publique peut susciter. » **(Démissionnaire)**

La demande de reconnaissance individuelle qui s'exprime est double. Elle porte d'une part, sur la valorisation de l'investissement professionnel qui peut varier sensiblement et appeler une gestion plus individualisée des carrières. Ne pas le prendre en compte conduit à ne pas gratifier les initiatives et actions individuelles, au risque de la lassitude et de la démobilisation. La reconnaissance vise d'autre part à mieux prendre en compte les difficultés et inégalités de condition enseignante, notamment chez les professeurs débutants surreprésentés dans les établissements ou contextes les plus difficiles, en éducation prioritaire notamment. Dans les représentations des enquêtés, des différences significatives se construisent à partir de l'affectation, du grade ou de la discipline enseignée et les dépasser idéalement pourrait se résumer par la formule suivante : « tous agrégés ! ». Un horizon certes inaccessible mais qui signifie de pouvoir enseigner dans des établissements (lycée), filières et classes relativement « préservés », avec une charge d'enseignement moindre, un meilleur salaire et une reconnaissance par le statut. Une telle fiction permet de distinguer fondamentalement l'attrait préservé pour le métier d'enseignant, ses missions et sa valeur, de ses conditions d'exercice et statutaire, jugées dégradées ou, à tout le moins, en deçà de ce qui serait requis pour susciter un intérêt et renforcer son attractivité.

En ce sens, il est jugé nécessaire de redorer l'image des enseignants et de renforcer l'estime associée à un métier dont chacun peut mesurer la portée et les effets au quotidien. La reconnaissance du travail des enseignants et de leur rôle pour former et émanciper les jeunes générations a donc été soulignée à maintes reprises, notamment par les enquêtés ayant pris conscience rétrospectivement de l'impact de tel ou tel enseignant sur leur propre devenir :

« Il faut appuyer sur le fait qu'on a tous un professeur qui nous a tirés vers le haut, qui nous a fait nous développer, ce serait bien dans une pub de mettre en avant ce professeur-là. »
(Étudiant Licence)

« Oui, on a tous eu des professeurs qui nous ont marqués, ça laisse un impact, ça change l'ordre des priorités car quand on voit les choses de ce côté-là on se dit pourquoi pas ! »
(Étudiant Licence)

Suivant une stratégie d'attractivité, ce souci de reconnaissance a posteriori passe, selon les exemples donnés, par la valorisation des expériences positives et par une communication sur un registre mettant en valeur l'enjeu collectif d'une profession et son poids dans la fabrication des destins individuels :

« Dire que tu peux créer un futur médecin qui va sauver des vies en partageant tes connaissances. » **(Étudiant Licence)**

« "Soyez le héros de ces enfants !", en mode sauveur. » **(Étudiant Licence)**

Conclusion

Les défis d'attractivité du métier d'enseignant et la persistance des difficultés de recrutement posent des questions qui ne relèvent pas seulement de l'image de la profession mais de sa condition et de son statut dans la société. L'enquête auprès d'une diversité d'étudiants et de publics ayant une première expérience de l'enseignement a montré une grande variété de représentations et d'interprétations associées à la perte d'attractivité du métier. Cependant, des similitudes se dessinent pour éclairer ce phénomène multidimensionnel voire y remédier. Il faut redire au préalable que tous les groupes enquêtés s'accordent à reconnaître la valeur du métier et la nécessité de le revaloriser, à hauteur de ses exigences et de la « noblesse » de ses missions. Pour autant, tous ne sont pas disposés à candidater, conscients de ce qu'il requiert en termes d'engagement et de compétences. Sur cette base, plusieurs déterminants pouvant agir comme des leviers pour une nouvelle politique de recrutement ont été identifiés et ils conduisent à s'interroger au-delà de la relation statistique entre offre de postes et nombre de candidats. Le caractère structurel de la crise implique, en effet, de reconsidérer plusieurs aspects au fondement de l'accès au métier et de son exercice dans la durée. On peut les rappeler brièvement en précisant que ce n'est pas tel ou tel facteur qui peut produire idéalement les effets visés mais la manière dont ils s'articulent et se renforcent mutuellement.

Éléments pour une politique de recrutement renforcée

Les modalités d'accès forment un premier ensemble d'éléments très présents dans les discours et les représentations des enquêtés sous trois aspects en particulier. L'un porte sur le concours ou, plus exactement, sur ses épreuves jugées trop peu professionnelles et ne valorisant pas suffisamment les acquis de l'expérience. En ce sens, il peut être jugé décalé sinon injuste au regard de l'investissement et de la détermination dont certains candidats auront fait preuve. Placé tardivement dans le cursus, il engendre en outre une forme d'insécurité quant au résultat final et à la pertinence d'un choix qui engage sans certitude sur plusieurs années. Le deuxième aspect porte sur la formation, appréciée pour la préparation au concours mais jugée inadaptée pour l'exercice du métier réel. Dès lors, le renforcement de l'alternance apparaît comme l'une des pistes pour conforter les candidats et futurs enseignants dans leur capacité à exercer le métier auquel ils se sont destinés. Le troisième aspect pose le problème de la première affectation et des conditions du « retour » dans l'académie de son choix. La mobilité géographique contrainte dans des conditions matérielles difficiles (transports, logement) a des effets redoutés et même dissuasifs, donnant lieu à des stratégies d'évitement (poste de contractuel, enseignement privé) ou à des renoncements à l'enseignement. Au final, devenir enseignant

s'accompagne d'un « coût d'entrée » trop élevé tant sur le plan économique que personnel, familial ou professionnel.

Un deuxième groupe de critères, largement débattus, vise **les conditions d'exercice du métier**. La critique se situe à plusieurs échelles d'analyse mais elle décrit une dégradation qui pèse fortement sur le choix de l'enseignement. Au premier plan, ce sont les relations entre professeurs et élèves qui, dans la perception des enquêtés, constituent un frein voire un défi, surtout dans le second degré où elles peuvent empêcher la transmission des savoirs, moteur de l'accès au métier. Comment gérer les comportements d'élèves moins disposés à l'égard des savoirs et de l'autorité de l'enseignant ? De ce point de vue, les relations avec les parents occupent une place singulière dans le premier degré (et dans l'enseignement privé) car elles participent d'une perte de pouvoir des enseignants face à des parents plus enclins à remettre en cause leur légitimité et leur autorité pédagogique. Sur un autre plan, la succession des réformes et leurs multiples injonctions sont jugées incompatibles avec les exigences et les moyens du métier au quotidien, comme l'illustrent les conditions d'accueil de l'enfant handicapé dans la classe. En définitive, les enquêtés se représentent l'enseignant comme un professionnel non seulement empêché dans son métier mais vulnérable, s'estimant trop peu soutenu voire trop peu protégé par une institution jugée défaillante.

Une troisième famille de facteurs porte sur les **enjeux de reconnaissance des enseignants**. Elle occupe une place déterminante, car elle se décline sous différentes facettes dont la plus partagée repose sur le niveau de salaire et sa progression dans la carrière. Cet indice s'apprécie relativement à d'autres facteurs qui construisent le statut et définissent la place des enseignants dans la société. Or, les avantages de l'appartenance à la fonction publique ou des vacances ne suffisent plus à compenser la dégradation de la rémunération comparée à celles d'autres métiers de niveau de qualification équivalent. Il s'ensuit un sentiment de déclassement et une perte de valeur de la profession enseignante dont l'image souffre de cette position sociale dévaluée. De façon complémentaire, la question de la reconnaissance s'adresse à l'institution qui peine à valoriser et à gratifier les personnels, sur un mode plus en proximité et plus individualisé au regard des besoins et aspirations des enseignants. Ajoutons que ces critiques formulées par ceux qui sont invités à se projeter dans le métier ou l'ont déjà expérimenté recourent les résultats d'autres recherches auprès d'enseignants titulaires expérimentés, consacrant la priorité donnée à l'enjeu de reconnaissance⁶⁷.

Se dessine, à l'issue de cette enquête, un portrait de l'enseignant tout en nuances et ambivalences mais dont les fondements (légitimité, autorité, transmission, savoirs, etc.) semblent ébranlés, semant le doute sur la possibilité de préserver le sens du métier, levier et support au fondement du choix.

⁶⁷ Guibert P., Périer P., Le Coz A., Maleyrot E. et Urbanski S. (2020), « Dimensions et construction de la reconnaissance des enseignants du secondaire », *op. cit.*

Recruter autrement et « ailleurs »

Quels sont, dans ce contexte contraint, les possibilités et perspectives en matière de recrutement et d'attractivité des métiers de l'enseignement ? Le défi est de grande ampleur, à la mesure de la crise, et nous nous limiterons à quelques éléments de réflexion. À l'heure d'une baisse persistante des candidatures puisées dans les viviers d'étudiants, dont on perçoit déjà la décroissance dans certaines disciplines, il peut sembler opportun de regarder ce qui se joue « à côté » d'une politique de recrutement fortement axée sur le concours et dans la continuité des études universitaires. Dit autrement, la diversification des voies et modalités de recrutement peut représenter une opportunité pour accueillir de potentiels candidats dont le cumul représente un ensemble statistiquement significatif, quoique hétérogène et peu visible. Outre les reconversions professionnelles, en progression sensible, on peut ajouter les enseignants qui, après une expérience dans un autre métier, souhaitent revenir dans la carrière. Ces recrutements dans les « marges » du système ordinaire pourraient faire l'objet d'une politique de reconnaissance et d'accompagnement des candidats mieux préparés au concours (où ils réussissent moins bien qu'en moyenne) ou au métier. Dans cette perspective, on peut à nouveau s'interroger sur la pertinence du concours, spécifiquement pour ces profils de candidats, sur le type d'épreuves et les modalités de validation qui sanctionnent la capacité à enseigner. En effet, d'autres modèles de formation et de recrutement sont à l'œuvre dans des pays étrangers sans pour autant perdre en attractivité et « qualité » des candidats (par exemple, procéder selon une certification plus progressive, en valorisant les acquis de l'expérience professionnelle).

La politique d'élargissement soulève également l'enjeu des seuils et des critères de sélection des candidats. L'ouverture du recrutement des enseignants consécutive à des taux de couverture de postes non satisfaits répond à une nécessité souvent interprétée dans des termes critiques au regard des exigences du métier. Cette vision appelle deux remarques. L'une porte sur les enjeux de formation et d'accompagnement des « nouveaux enseignants », formation de plus en plus nécessaire et de moins en moins suffisante, si l'on en juge par les témoignages des néo-titulaires enquêtés. La seconde remarque s'intéresse à préciser le sens donné à cet engagement professionnel que d'aucuns pourraient réduire à un effet d'aubaine. Or il apparaît à la lumière de l'enquête que le choix de l'enseignement fait l'objet d'un projet mûrement réfléchi, à rebours d'une décision par défaut et opportuniste. Parce qu'il serait devenu plus exigeant et moins gratifiant, le métier d'enseignant requiert de la part de ses prétendants un niveau singulièrement élevé d'implication et de persévérance. De fait, comme il a été souligné à de nombreuses reprises, le métier d'enseignant ne se choisit pas tout à fait comme un autre, en ce qu'il symbolise une sorte de fusion, souvent exprimée dans les termes de la vocation, entre la personnalité et la professionnalité.

Une dernière remarque, en guise de conclusion, s'appuie sur un constat que l'analyse de la « crise » tend à éluder : en dépit de la désaffection des candidats aux concours, le métier continue d'attirer et renforce même son attrait auprès de certaines catégories de publics, à l'image des personnes en reconversion professionnelle ou d'étudiants et plus précisément d'étudiantes, d'origine modeste, et issues de la démocratisation de l'enseignement universitaire. Ce résultat en apparence paradoxal suggère une distinction fondamentale entre la

valeur intrinsèque accordée au métier et ses conditions d'exercice et de reconnaissance statutaire. En ce sens, loin d'un désamour pour le métier d'enseignant, il y a une attente de réhabilitation de sa valeur et de ses missions, nécessaire pour s'y investir et les accomplir. L'intérêt pour la fonction d'agrégé qui préserve de certaines épreuves du métier tout en maintenant une exigence sur les savoirs constitue un indice de cet attachement à une certaine idée de l'enseignement. En d'autres termes, l'enquête dévoile les indices d'une relation de sens donné au métier particulièrement forte dans le choix de l'enseignement, source de reconnaissance pour soi⁶⁸ et que les prétendants à la fonction où ceux déjà en poste souhaitent voir confortée par de multiples signes attestant la progression et réussite des élèves, leur formation et émancipation par les apprentissages et les savoirs, leur inclusion sociale et citoyenne à et *par* l'école.

⁶⁸ Périer P. (2022), « Sentiment de reconnaissance et rapport au métier des enseignants du secondaire : approche typologique », *Éducation et sociétés*, vol. 48, n° 2, p. 41-59.

Bibliographie

- Ballion R. (1982), *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- Barrère A. (2017), *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin.
- Barrère A. (2002), *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan.
- Beaud S. (2003), *80 % au bac ... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- Bourdieu P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- Bourdieu P. (1993), « L'espace des points de vue », dans *La misère du monde* (dir.), Paris, Seuil, p. 9-11.
- Bressoux P. (1994), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91-137.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970), *La reproduction*, Paris, Éditions de minuit.
- Chapoulie J.-M. (1987), *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, éditions de la MSH.
- Charles F., Cacouault M., Katz S., Legendre F., Connan P.-Y. et Rigaudière A. (2023), « La perte d'attractivité du professorat des écoles en France au début du xxie siècle. Quelques indicateurs pour objectiver et interpréter une crise structurelle », in Farges G. et Szerdahelyi L. (2023), *En quête d'enseignants*, Rennes, PUR.
- Charpentier A et Saulnon A. (2019), « La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants de collège ? », *Note d'information*, DEPP, p. 19-23.
- Cnesco (2016), *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*, rapport scientifique, septembre.
- Cour des comptes (2023), *Devenir enseignant : la formation initiale et le recrutement des enseignants des premier et second degrés*, rapport public thématique, février.
- Crozier C. (2023), *Démission enseignante et vocation tardive dans l'enseignement du 1^{er} et du 2nd degré en France. Contribution à l'analyse de la « crise » d'attractivité des métiers de l'enseignement et du renouvellement des professionnalités enseignantes*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, université de Bordeaux, novembre.
- Delhomme B. (2019), *Les trajectoires d'emploi des enseignants non titulaires du second degré public : un exemple sur la cohorte d'enseignants recrutés en 2010*, rapport annuel sur l'état de la fonction publique, *La documentation française*.
- Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

- Dubet F. et Martuccelli D. (1994), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Duru-Bellat M. (2000), *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan.
- Farges G. (2017), *Les mondes enseignants : identités et clivages*, Paris, PUF.
- Farges G. et Zerdahely L. (2024), *En quête d'enseignants*, Rennes, PUR.
- Garcia A.-L. et Lanthenaume F. (2019), *Durer dans le métier d'enseignant*. Louvain-la-Neuve, L'harmattan.
- Garcia S. (2023), *Enseignants : de la vocation au désenchantement*, Paris, La dispute.
- Gollac S. (2005), « La fonction publique : une voie de promotion sociale pour les enfants des classes populaires ? Une exploitation de l'enquête « emploi 2001 » », *Sociétés contemporaines*, vol. 58, n° 2, p. 41-64.
- Gollac S. et Huguée C. (2015), « Avoir trente ans dans le secteur public en 1982 et en 2002 les transformations d'une filière de promotion sociale par le diplôme », *Revue française d'administration publique*, vol. 2015/1, n° 153, p. 23-43.
- Guedj H. et Beaumont B. (2014), « [Des métiers exposés aux menaces et aux insultes](#) », *Note d'information MENESR-Depp*, n° 25, juillet.
- Guibert P., Périer P., Le Coz A., Maleyrot E. et Urbanski S. (2020), « Dimensions et construction de la reconnaissance des enseignants du secondaire », *Éducation et formations*, ministère de l'Éducation nationale-DEPP, n° 101, p. 299-321.
- Guibert P., Malet R. et Périer P. (dir.) (2022), « Les enseignants et la reconnaissance professionnelle », *Éducation et sociétés*, 48, 2022
- Huguée C. (2009), « Les classes populaires et l'université : la licence... et après ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 167, p. 47-58.
- Levasseur L., Wentzel B. et Dupriez V. et Périer P. (2023), « Le défi de l'attractivité et de l'attrition des enseignants dans quatre pays francophones », *La revue internationale d'éducation – Sèvres*, n° 94, p. 77-86.
- Lohier C. (2024), « Les enseignants contractuels sont-ils des enseignants comme les autres ? », *Connaissance de l'emploi*, n° 195, mars.
- Maroy C. (2006), « [Les évolutions du travail enseignant en France et Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire](#) », *Revue française de pédagogie*, vol. 155, n° 2, p. 111-142.
- OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (volume I) : des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris.
- Périer P. (2003), « Les actions pédagogiques à la marge : une perspective interactionniste sur la négociation des relations avec les élèves "difficiles" », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 4, p. 69-89.

- Périer P. (2004), « [Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire](#) », *Revue française de pédagogie*, vol. 147, p. 79-90.
- Périer P. (2005), *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, PUR.
- Périer P. (2014), *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*, Paris, PUF.
- Périer P. (2016), [Attractivité du métier d'enseignant. État des lieux et perspectives](#), Cnesco, rapport scientifique.
- Périer P. (2016), « S'orienter vers les métiers de l'enseignement : déterminants socio-scolaires et choix des étudiants.e.s », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 45(4), p. 423-447.
- Périer P. (2022), « Sentiment de reconnaissance et rapport au métier des enseignants du secondaire : approche typologique », *Éducation et sociétés*, vol. 48(2), p. 41-59
- Périer P. (2025), « L'enseignement, entre crise de recrutement et enjeu de reconnaissance », in S. A. Alix (dir.), *Crises dans et hors l'école en France. Éclairages socio-historiques (des années 1960 à nos jours)*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, à paraître.
- Pinçon-Charlot B. et M. (1991), *Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil.
- Rayou P. et van Zanten A. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Paris, Bayard.
- Rochex J.-Y., « Éloge des commencements », in *Pourvu qu'ils m'écoutent*, CRDP Créteil, p. 175-202
- Sénat (2022), *La comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants*, rapport d'information, n° 649.
- Van Zanten A. (1999), « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles », in Bourdon J. et Thélot C., *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, CNRS Editions, p. 99-121.
- Woods P. (1997), « Les stratégies de "survie" des enseignants », in Forquin J.-C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, de Boeck Université, p. 351-376.

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU HAUT-COMMISSARIAT À LA STRATÉGIE ET AU PLAN SUR :



@StrategiePlan



@Strategie_gouv



Haut-commissariat
à la Stratégie et au Plan



FranceStrategie



@strategieplan



StrategieGouv



HAUT-COMMISSARIAT À LA STRATÉGIE ET AU PLAN

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Le Haut-commissariat à la Stratégie et au Plan contribue à l'action publique par ses analyses et ses propositions. Il éclaire les choix collectifs sur les enjeux démographiques, économiques, sociaux, environnementaux, sanitaires, technologiques et culturels, dans un cadre national et européen. *France Stratégie et le Haut-commissariat au Plan deviennent le Haut-commissariat à la Stratégie et au Plan.*