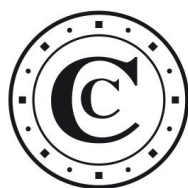


Cour des comptes



ENTITÉS ET POLITIQUES PUBLIQUES

**DEVENIR ENSEIGNANT :  
LA FORMATION INITIALE  
ET LE RECRUTEMENT  
DES ENSEIGNANTS  
DES PREMIER  
ET SECOND DEGRÉS**

Rapport public thématique

Février 2023



# Sommaire

<b>Procédures et méthodes .....</b>	<b>5</b>
<b>Synthèse .....</b>	<b>9</b>
<b>Récapitulatif des recommandations .....</b>	<b>17</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>19</b>
<b>Chapitre I Des difficultés de recrutements en lien avec la baisse d’attractivité du métier .....</b>	<b>21</b>
I - Une baisse d’attractivité des concours sur le long terme, modérée depuis 2017 .....	21
A - Les concours externes, principale voie d’accès aux corps enseignants.....	21
B - Une sélectivité des concours très variable selon les disciplines et académies.....	24
II - Devenir ou non enseignant : facteurs d’attractivité et de rejet du métier.....	31
A - L’attractivité du métier d’enseignant, une problématique partagée au sein de l’Union européenne.....	31
B - Des lauréats des concours enseignants aux profils variés, mais principalement étudiants .....	33
C - La persistance d’une perception peu valorisante du métier par les étudiants .....	35
III - Une diversification des recrutements en réponse à la baisse d’attractivité du métier.....	37
A - Des concours plus diversifiés pour élargir les viviers et pourvoir les académies peu attractives.....	37
B - Une succession de dispositifs de « pré-recrutement », aux objectifs multiples souvent difficiles à concilier .....	40
C - Un recours accru au recrutement de contractuels.....	41
<b>Chapitre II Une cohérence insatisfaisante entre recrutement et formation initiale.....</b>	<b>49</b>
I - Des logiques de formation imposées par les lois successives sans mise en cohérence satisfaisante .....	50
A - Une formation initiale des enseignants entièrement confiée à l’enseignement supérieur depuis 1990 .....	50
B - Des logiques de formation et de recrutement déstabilisées par la « mastérisation » engagée en 2010 .....	52
C - Des attentes trop diverses à l’égard de la formation initiale, des conceptions divergentes du métier enseignant.....	54
D - Les besoins spécifiques du premier degré mal pris en compte au nom de « l’égale dignité des degrés d’enseignement » .....	55

II - Une nouvelle réforme qui laisse subsister des difficultés structurelles .....	56
A - La création des INSPE et la portée de la réforme de 2019 .....	56
B - Des décisions tardives sur l'application de changements significatifs .....	58
C - Une réforme désormais installée mais une mise en œuvre difficile .....	64
III - Un manque de lisibilité et d'indicateurs sur le coût de la formation initiale des enseignants .....	75
A - Un coût de la formation initiale méconnu .....	75
B - Une réforme pourvoyeuse de moyens d'enseignement supplémentaires en étudiants et fonctionnaires stagiaires .....	76
<b>Chapitre III Construire une politique de formation et de recrutement des enseignants performante et attractive .....</b>	<b>81</b>
I - Rapprocher les logiques de formation et de recrutement .....	81
A - Adapter, dans le cadre d'une expérimentation, le recrutement dans les académies et disciplines en tension .....	82
B - Mieux préparer les enseignants du premier degré par un parcours de formation en cinq ans .....	86
C - Faire des écoles et établissements scolaires des acteurs de la formation initiale et continue .....	90
II - Restaurer l'attractivité du métier d'enseignant .....	92
A - Faire de l'attractivité du recrutement et de la formation des enseignants une véritable priorité .....	92
B - Une nécessaire revalorisation d'ensemble du métier de professeur, adaptée à la diversité des territoires .....	93
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>101</b>
<b>Liste des abréviations .....</b>	<b>103</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>107</b>

## Procédures et méthodes

Les rapports de la Cour des comptes sont réalisés par l'une des six chambres thématiques<sup>1</sup> que comprend la Cour ou par une formation associant plusieurs chambres et/ou plusieurs chambres régionales ou territoriales des comptes.

Trois principes fondamentaux gouvernent l'organisation et l'activité de la Cour ainsi que des chambres régionales et territoriales des comptes, donc aussi bien l'exécution de leurs contrôles et enquêtes que l'élaboration des rapports publics : l'indépendance, la contradiction et la collégialité.

**L'indépendance** institutionnelle des juridictions financières et l'indépendance statutaire de leurs membres garantissent que les contrôles effectués et les conclusions tirées le sont en toute liberté d'appréciation.

**La contradiction** implique que toutes les constatations et appréciations faites lors d'un contrôle ou d'une enquête, de même que toutes les observations et recommandations formulées ensuite, sont systématiquement soumises aux responsables des administrations ou organismes concernés ; elles ne peuvent être rendues définitives qu'après prise en compte des réponses reçues et, s'il y a lieu, après audition des responsables concernés.

**La collégialité** intervient pour conclure les principales étapes des procédures de contrôle et de publication. Tout contrôle ou enquête est confié à un ou plusieurs rapporteurs. Le rapport d'instruction, comme les projets ultérieurs d'observations et de recommandations, provisoires et définitives, sont examinés et délibérés de façon collégiale, par une formation comprenant au moins trois magistrats. L'un des magistrats assure le rôle de contre-rapporteur et veille à la qualité des contrôles.

Sauf pour les rapports réalisés à la demande du Parlement ou du Gouvernement, la publication d'un rapport est nécessairement précédée par la communication du projet de texte, que la Cour se propose de publier, aux ministres et aux responsables des organismes concernés, ainsi qu'aux autres personnes morales ou physiques directement intéressées. Leurs réponses sont présentées en annexe du rapport publié par la Cour.

\*

\*\*

---

<sup>1</sup> La Cour comprend aussi une chambre contentieuse, dont les arrêts sont rendus publics.

La présente enquête a été pilotée par la troisième chambre de la Cour des comptes.

L'instruction s'est déroulée de septembre 2021 à mai 2022. Elle a impliqué de nombreux acteurs au niveau national ou académique.

Au plan national, l'enquête a concerné les principales directions du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche : la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), la direction générale des ressources humaines (DGRH), la direction des affaires financières (DAF) et la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP). La direction de l'enseignement et de la recherche (DGER) du ministère de l'agriculture et de l'alimentation a également été sollicitée.

Ont été entendus les représentants des principaux syndicats enseignants et étudiants, de « France universités », du réseau des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE), du secrétariat général de l'enseignement catholique (SGEC), ainsi que des personnalités qualifiées. Un questionnaire a été adressé à l'ensemble des INSPE qui y ont tous répondu.

Au niveau territorial, quatre académies (Lille, Lyon, Toulouse et Versailles), choisies en fonction de leur poids relatif et de caractéristiques propres, ont fait l'objet d'un contrôle renforcé à travers plusieurs déplacements permettant de rencontrer les nombreuses parties prenantes (équipes académiques, INSPE, enseignants, étudiants, etc.). L'école nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole (ENSFEA) et l'institut supérieur de formation de l'enseignement catholique (ISFEC) de Paris ont également été visités.

En complément, un sondage, confié à IPSOS, a été réalisé afin d'apprécier les facteurs d'attractivité et de rejet du métier enseignant auprès d'un public étudiant. A été interrogé un panel de 2 000 étudiants représentatif de la population étudiante française. Pour ce faire, IPSOS a utilisé la méthode des quotas avec des critères de genre, d'âge, de région, de type d'établissement et de niveau d'études. Une synthèse de ce travail figure en annexe n° 5.

Un rapport d'observations provisoires a été délibéré par la troisième chambre le 13 juin 2022 puis contredit avec les administrations concernées en août et septembre 2022.

Le projet de rapport définitif a été préparé, puis délibéré le 6 octobre 2022, par la troisième chambre, présidé par Nacer Meddah, président de la troisième chambre, et composée de MM. Hervé-Adrien Metzger, Géraud Guibert, Christophe Strassel, conseillers maîtres, ainsi que, en tant que rapporteurs, Mme Isabelle François, conseillère référendaire, Mme Christine Jamain et M. Gilles Pernias, vérificateurs, et, en tant que contre-rapporteuse, Mme Mireille Riou-Canals, conseillère maître.

Il a été examiné et approuvé le 15 novembre 2022 par le comité du rapport public et des programmes de la Cour des comptes, composé de M. Pierre Moscovici, Premier président, Mme Carine Camby, rapporteure générale du comité, M. Gilles Andréani, Mme Annie Podeur, M. Christian Charpy, Mme Catherine Démier, M. Jean-Yves Bertucci, Mme Véronique Hamayon et M. Nacer Meddah, présidentes et présidents de chambre, MM. Christian Martin et Frédéric Advielle, Mme Valérie Renet, présidentes et présidents de chambre régionale des comptes, ainsi que M. Louis Gautier, Procureur général, entendu en ses avis.

Les rapports publics de la Cour des comptes sont accessibles en ligne sur le site internet de la Cour et des chambres régionales et territoriales des comptes : [www.ccomptes.fr](http://www.ccomptes.fr).

Ils sont diffusés par La Documentation Française.

\*

\*\*





## Synthèse

La réussite scolaire des élèves doit beaucoup à la qualité des enseignements et de l'accompagnement assuré par leurs professeurs tout au long de leurs apprentissages. C'est dire que la qualité du recrutement et de la formation des enseignants est cruciale pour la performance de l'école.

Les effectifs d'enseignants étant les plus nombreux de la fonction publique, les questions complexes en elles-mêmes du recrutement et de la formation initiale impliquent de maîtriser des processus très lourds par leur volumétrie.

Le recrutement et la formation initiale des futurs professeurs ont connu plusieurs réformes au cours des dernières décennies. En premier lieu, la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1989/1990, avec pour corollaire la disparition des écoles normales d'instituteurs, a consacré le principe d'une formation des maîtres par l'université, plus nettement encore après l'intégration de ces instituts, en 2005, dans le cadre universitaire. En second lieu, l'élévation, à partir de 2010, du niveau de diplôme exigé, désormais un master - avec quelques dérogations<sup>2</sup> - a remis en cause l'équilibre antérieur entre le processus de formation et celui du recrutement, qui jusque-là se succédaient.

Depuis 2010, ce nouveau cadre demeure instable, malgré des réformes qui ne parviennent pas à concilier les attentes parfois contradictoires des acteurs concernés, ni à garantir que la formation prépare de manière satisfaisante les étudiants à leur entrée dans le métier et à l'exercice de leurs futures fonctions.

Ces questions se posent dans le cadre plus large de la réflexion sur l'évolution du métier d'enseignant, sur la place reconnue aux professeurs dans la société et sur les conditions concrètes d'exercice de leurs fonctions. La crise d'attractivité souvent évoquée depuis une vingtaine d'années, en France comme dans de nombreux pays de l'OCDE, devient aujourd'hui plus tangible, même si de nombreux étudiants ou personnes en reconversion professionnelle demeurent attirés par l'enseignement. Elle exige cependant des pouvoirs publics des actions vigoureuses, au risque autrement d'accepter la dégradation déjà sensible de la qualité des recrutements.

---

<sup>2</sup> Ce niveau de diplôme est exigé pour le concours externe. Des dispenses de diplômes sont prévues, notamment pour certaines catégories de profils (parents d'au moins trois enfants, sportifs de haut niveau) ou pour les concours de l'enseignement professionnel.

### **Une difficulté croissante de recrutement, particulièrement sur certains territoires et dans certaines disciplines**

Si le besoin d'enseignants est notamment fonction de la démographie des élèves et du corps enseignant, et des décisions de politique éducative, il est difficile à évaluer. Néanmoins, sur la période 2017-2021, sur la base des postes non pourvus aux concours enseignants externes, en moyenne annuelle, il aurait manqué un peu plus d'un millier de postes (1 110), entraînant le recrutement de professeurs non-titulaires. L'année 2022, exceptionnelle par la mise en œuvre de la récente réforme, a conduit au recrutement d'environ 4 500 nouveaux contractuels.

En effet, les signes de perte d'attractivité du recrutement des enseignants se renforcent. Cette tendance générale est cependant à nuancer. Les deux plus grandes académies (Créteil et Versailles) connaissent des tensions de recrutement majeures, visibles dans le premier degré pour lequel le concours est organisé par académie, mais également réelles dans le second degré ; elles se traduisent par une difficulté croissante à trouver des contractuels d'un niveau satisfaisant et par le nombre élevé de primo affectations de titulaires dans ces académies. En outre, les notes obtenues, même si elles peuvent toujours être relativisées, aux concours de professeur des écoles dans l'académie de Créteil, voire de Versailles, attestent de faiblesses préoccupantes de nombreux candidats mais aussi de lauréats des concours. De même, avec des taux de candidatures faibles, voire très faibles dans certaines disciplines (lettres classiques, allemand, sciences industrielles de l'ingénieur, biotechnologies, voire mathématiques), les taux de réussite aux concours sont élevés.

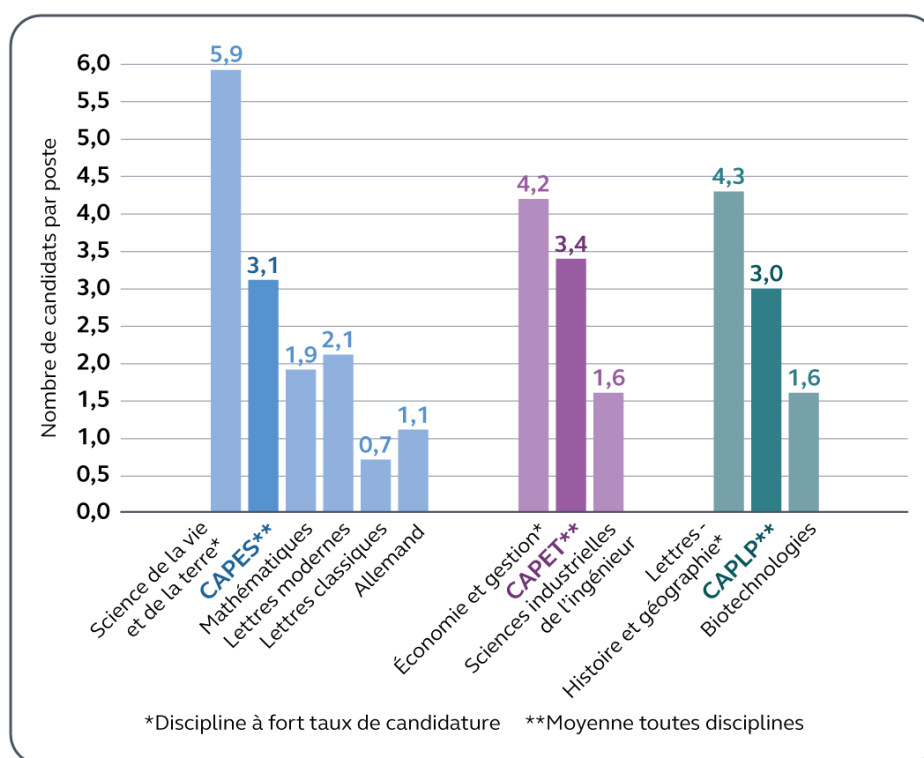
Les facteurs de cette perte d'attractivité sont multiples, parfois d'ailleurs situés en amont des processus de recrutement, comme la baisse du nombre des étudiants dans certaines filières universitaires. Mais la dégradation de l'image du métier enseignant, ses conditions d'exercice et sa rémunération pèsent aussi largement sur son attractivité, comme le confirme le sondage réalisé par IPSOS à la demande de la Cour. Le niveau des rémunérations n'est pas traité de manière centrale dans ce rapport - c'est en effet l'un des facteurs de désaffection du métier, mais ce n'est pas le seul - pas plus que n'est développée la question de la première affectation des nouveaux enseignants, sujet traité par la Cour pour l'ensemble des fonctionnaires<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Cour des comptes, *L'affectation et la mobilité des fonctionnaires de l'État*, rapport public thématique, juillet 2019.

Face à ces difficultés, le ministère chargé de l'éducation nationale a développé depuis plusieurs années une politique de recrutement active, ayant pour objectifs de diversifier les viviers de candidats aux concours, d'ajouter aux concours standards des concours spécifiques pour les académies peu attractives, d'attirer des étudiants vers l'enseignement plus précocement durant leur cursus. Il recourt plus largement aux contractuels, politique qui trouve cependant sa limite puisque le vivier des contractuels recoupe largement celui des futurs titulaires. Le recrutement se fonde encore principalement sur des concours qui poursuivent deux objectifs parfois difficiles à concilier : vérifier l'acquisition de solides compétences disciplinaires, les viviers de candidats aux concours ayant été élargis ; mais aussi mieux évaluer la capacité à enseigner des futurs enseignants en « professionnalisant » certaines épreuves.

**Graphique n° 1 : nombre de candidats par poste (session 2021)**



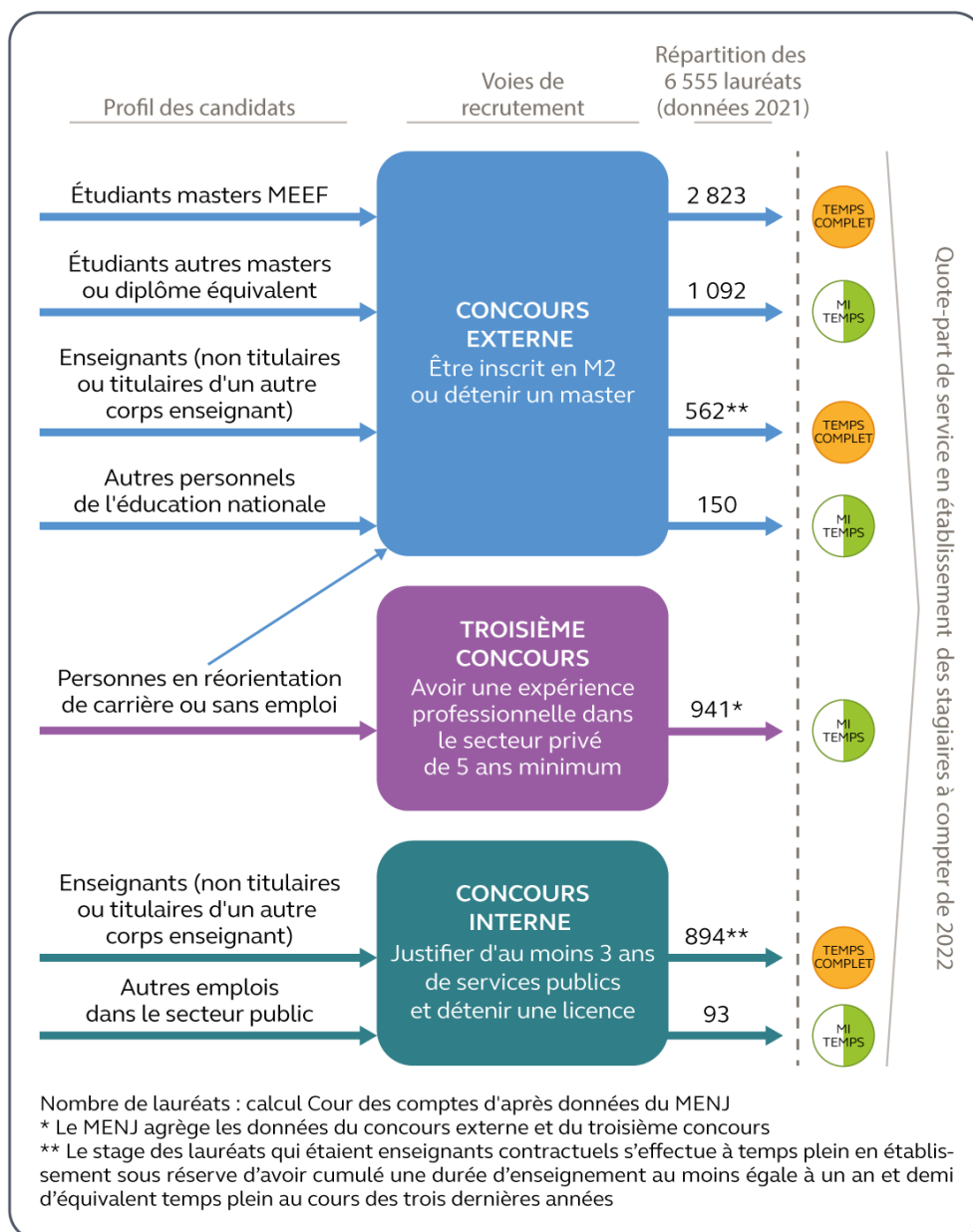
Source : Cour des comptes

**Une articulation entre formation initiale et recrutement insatisfaisante depuis la mastérisation, et que la réforme de 2019 n'a pas réussi à stabiliser**

Les débats sur les contenus de la formation, en lien avec la nature même du métier d'enseignant, demeurent d'actualité. Une première conception met en avant une approche globale du métier, autant fondée sur la maîtrise des savoirs disciplinaires que sur une bonne connaissance du système éducatif, de la psychologie de l'élève, de la pédagogie et de la didactique des disciplines. La seconde approche, si elle ne nie pas l'importance de ces compétences, valorise davantage la maîtrise des savoirs disciplinaires, comme socle pour enseigner.

Cette tension se retrouve particulièrement dans le second degré. Par ailleurs, si la mastérisation, qui a rapproché les modalités de formation des enseignants du premier degré de celles du second, n'est plus vraiment mise en cause, elle a eu pour effet mécanique d'accentuer les difficultés de recrutement en allongeant la durée des études pour devenir enseignant, difficulté particulière pour les étudiants les moins favorisés, et en réduisant les viviers de candidats. Elle n'a d'ailleurs pas tranché le débat sur les contenus de formation. La réforme de 2019 ne l'a pas davantage fait. Elle a cependant permis au ministère employeur d'exprimer ses besoins, par des maquettes nationales plus prescriptives, un temps de formation délivré par des enseignants de l'éducation nationale en instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE), des concours placés depuis la session de 2022 lors de la deuxième année de master, plus professionnels, et de nouvelles modalités de préprofessionnalisation des étudiants inscrits en master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF).

### Schéma n° 1 : recrutement par concours des enseignants : l'exemple du CAPES (enseignement public)



Source : Cour des comptes

Pour autant, même si sa mise en œuvre a souffert du contexte de crise sanitaire, le manque de lisibilité de la réforme a conduit à un certain épuisement des acteurs. Les arbitrages et décisions sont intervenus tardivement, alors qu'elle se déployait déjà sur le terrain.

La place complexe des INSPE au sein du monde universitaire et la volonté du ministère chargé de l'éducation nationale de vérifier les acquis des candidats ont conduit à faire des concours le sésame en matière de recrutement. Le master MEEF a donc une double fonction de formation pour exercer un futur métier mais aussi de préparation à un concours. La poursuite de ce double objectif se traduit par une surcharge de travail contreproductive pour les étudiants. C'est, en outre, la première fois que les étudiants qui choisissent de réaliser un contrat en alternance deviennent des moyens d'enseignement, en prenant en charge une classe pour un tiers temps, ce qui ajoute des difficultés organisationnelles non négligeables.

Le choix du master (ou diplôme équivalent) préparé a également des conséquences sur l'entrée dans le métier : les lauréats de concours issus de master MEEF deviennent fonctionnaires stagiaires à plein temps lors de leur année de titularisation et suivent 10 à 20 jours de formation, alors que les autres lauréats, en particulier ceux titulaires d'un master disciplinaire/de recherche, sont désormais « en alternance » entre un mi-temps de service et un temps de formation à l'INSPE. Il conviendra d'apprécier les conséquences d'un tel choix sur l'attractivité du master MEEF.

Enfin, le coût de la formation initiale des enseignants reste toujours mal connu, comme la Cour des comptes l'avait déjà souligné<sup>4</sup>. Elle l'estime à environ un milliard d'euros. Celui de la réforme de 2019 n'a pas davantage fait l'objet d'une appréciation précise ni partagée de la part des ministères chargés respectivement de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, alors qu'elle pourvoit le ministère chargé de l'éducation nationale en nouveaux moyens, étudiants (contractuels alternants) et fonctionnaires stagiaires à temps plein.

### **Tirer toutes les conséquences des réformes engagées pour construire une politique performante de formation et de recrutement**

Au-delà des améliorations techniques de la réforme de 2019, une refonte plus globale des modes de formation et de recrutement des enseignants est nécessaire.

La Cour préconise d'aménager les modalités de recrutement dans les académies qui peinent à pouvoir les postes de professeurs des écoles, ou ceux du second degré pour les disciplines en tension. Dans le cadre

---

<sup>4</sup> Cour des comptes, *La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) chargées de la formation initiale des enseignants du secteur public*, référé, juin 2018.

d'une expérimentation, les rectorats pourraient recruter sur diplômes, *via* un contrat d'une durée pluriannuelle (trois à cinq ans), pendant laquelle les candidats s'engageraient à rester en poste. À son terme, l'enseignant pourrait demander sa titularisation ou opter pour une autre carrière. Le recrutement, qui aurait lieu en fin de deuxième année de master, se fonderait davantage sur la reconnaissance de la qualification que constitue le diplôme, en particulier le master MEEF, prolongée par des entretiens de recrutement en académies. Ce dispositif pourrait également concerner des candidats en reconversion professionnelle.

Pour le premier degré, l'enjeu central, dès lors que le recrutement est déjà confié aux académies, est de mieux construire la formation des futurs professeurs des écoles sur un continuum de cinq années. Leur cursus couple aujourd'hui des licences diverses, puis un master (souvent MEEF), lors duquel de nombreux étudiants suivent une remise à niveau particulière en mathématiques et en français, tout en acquérant des compétences pédagogiques. Si la mise en place des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE) est un pas en ce sens, la construction de véritables licences professionnalisantes conduisant à l'enseignement, et de façon privilégiée au master MEEF, devrait être fortement encouragée.

Pour autant, ces propositions de réforme ne sauraient à elles seules redonner une meilleure attractivité au métier enseignant. La position sociale de la fonction enseignante et l'attractivité du métier doivent être une véritable priorité interministérielle, affichée et traduite en moyens. Le sondage réalisé par IPSOS à la demande de la Cour confirme combien les efforts de revalorisation du traitement des enseignants en début de carrière sont encore mal connus des étudiants, même de ceux qui envisagent ce métier, voire sont inscrits en master MEEF. Mais l'attractivité du métier enseignant ne peut se résumer à une question salariale, les enseignants, au sein de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ou en France, citant d'autres éléments d'attractivité ou de rejet du métier, liées aux conditions de son exercice (en particulier, la difficulté de la tenue de classe, les modalités d'entrée dans le métier).

Une nouvelle organisation de la formation et du recrutement suppose de compenser les inégalités territoriales d'attractivité du métier par une différenciation plus forte au profit des académies de Créteil et Versailles, ciblée sur les établissements les plus en tension. Au-delà de l'aspect pécuniaire, les conditions d'exercice et d'accueil des nouveaux enseignants devront être améliorées, que ce soit par une attention aux conditions de logement ou par l'accompagnement au sein de l'établissement. À cet égard, et pour l'ensemble des académies, les écoles, établissements, voire leurs regroupements, doivent davantage devenir de véritables lieux d'accueil et de formation des futurs et nouveaux enseignants, développant ainsi, autour des tuteurs des différents stagiaires, une politique interne de formation, impliquant l'ensemble des professeurs.





## Récapitulatif des recommandations<sup>5</sup>

### Mesures de nature à améliorer le recrutement

1. Ouvrir davantage de postes et de sections aux troisièmes concours afin de diversifier les viviers de recrutement au profit des publics en reconversion professionnelle (ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse).
6. Dans les académies en difficulté et les disciplines en tension, permettre au recteur de recruter des enseignants sur des contrats de moyen terme sur le fondement de leur diplôme (master, en particulier MEEF) et sur entretien, en les accompagnant par une formation adaptée, avec engagement des candidats à rester en poste pour la durée de leur contrat (ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse).
9. Pour compenser le manque d'attractivité de certains établissements des académies de Créteil et Versailles, permettre aux recteurs de mettre en œuvre de façon ciblée des mesures et moyens financiers spécifiques (ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse).

### Mesures de nature à améliorer la formation initiale

2. Instaurer pour les enseignants contractuels une formation obligatoire d'au moins une semaine avant une première prise de poste et intégrer pleinement les contractuels aux actions d'accompagnement et de formation des nouveaux enseignants lors de leurs premières années d'exercice (ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse).
7. Construire avec les acteurs universitaires et académiques un continuum de formation sur cinq années conduisant au professorat des écoles, sur la base de licences professionnalisantes spécifiques permettant l'accès au master MEEF (ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse).

---

<sup>5</sup> Les recommandations sont classées ci-dessous par thème. Leur numérotation correspond à l'ordre d'apparition dans le rapport.

8. Sous l'impulsion des directeurs d'école et chefs d'établissement, inscrire l'accueil et l'adaptation à l'emploi des nouveaux enseignants dans les projets d'école et d'établissement (ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse).

#### **Mesures de gestion et de pilotage**

3. Publier le bilan de la session 2022 des concours pour apprécier la professionnalisation effective des épreuves et évaluer à l'automne 2023 la pertinence des modalités retenues pour l'année de stage des lauréats de concours (ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse).
4. Reprendre et mener à leur terme les travaux permettant aux INSPE de disposer de budgets de projet fiables (ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse).
5. Identifier les coûts de formation initiale et distinguer dans les documents budgétaires les dépenses de formation initiale de celles de formation continue (ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse).

# Introduction

Si la définition des contenus d'enseignement et leurs modalités d'organisation jouent un rôle important dans la qualité de la formation que reçoivent les élèves, il n'en demeure pas moins que celle-ci dépend avant tout des enseignants qui en ont la responsabilité. L'attractivité du recrutement ainsi que la qualité de leur formation initiale doivent être considérées par les ministères chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur comme un enjeu, mais aussi un facteur de risques, absolument primordial.

L'enquête de la Cour s'inscrit dans le prolongement de celle de 2017 portant sur le rôle des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) dans la formation initiale des enseignants, couvrant la période 2012 – 2015, et conclue par le référé du 12 mars 2018<sup>6</sup>, adressé aux deux ministres concernés. Ce contrôle faisait lui-même suite à une enquête conduite en 2011 débouchant sur une insertion au rapport public annuel de la Cour de 2012 intitulée *La formation initiale et le recrutement des enseignants* qui établissait un bilan de l'élévation au niveau du master de la formation et du recrutement des enseignants, engagée en 2008 et effective à partir de la rentrée scolaire 2010<sup>7</sup>.

Si les travaux successifs de la Cour attestent l'importance qu'elle accorde à ce sujet, ils illustrent aussi le fait que les choix opérés ne sont pas véritablement stabilisés depuis 2008, voire depuis 1990, date de la disparition des écoles normales formant les enseignants du premier degré et de la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Ainsi, depuis le début des années 1990, le sujet de la formation

---

<sup>6</sup> Cour des comptes, *La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) chargées de la formation initiale des enseignants du secteur public*, référé, juin 2018.

<sup>7</sup> Cour des comptes, *La conception et à la mise en œuvre de la « mastérisation » du recrutement des enseignants des premier et second degrés* qui a débouché sur une insertion : « *La formation initiale et le recrutement des enseignants* », in *Rapport public annuel 2012*, février 2012, Tome I, p. 765-803.

initiale des enseignants n'a pas cessé de faire l'objet de questionnements, de critiques et d'adaptations plus ou moins importants, en 2005, en 2013, puis à nouveau depuis 2019 avec la réforme qui se déploie encore aujourd'hui et qui porte à la fois sur la formation initiale et les épreuves des concours de recrutement des professeurs.

Ces adaptations des contenus et de l'organisation de la formation initiale des enseignants ne peuvent être comprises qu'au regard des débats et mutations plus larges que connaissent l'Éducation nationale et l'Enseignement supérieur. Les deux ministères et leurs opérateurs sont en effet à l'origine des orientations et du pilotage des réformes engagées sur ces sujets, à partir de cultures professionnelles, d'approches et d'intérêts qui ne se concilient pas toujours facilement, ce qui constitue une source de tensions sur le sujet de la formation, et rejaillit sur la fonction confiée par le ministère chargé de l'éducation nationale aux concours de recrutement.

Plus globalement encore, il convient d'apprécier la portée de la dégradation relative de la position du métier enseignant dans la société française. La question de son attractivité, posée depuis plusieurs années, devient en effet aujourd'hui plus prégnante, alors que le choix opéré à partir de 2008 d'élever le recrutement des professeurs au niveau du master a fortement renouvelé et complexifié l'articulation entre formation et recrutement.

Au regard du large champ de la présente enquête, la Cour a choisi de centrer son analyse sur le recrutement et la formation des professeurs de l'enseignement public, mais aborde également à titre de comparaison le traitement de ces problématiques dans l'enseignement privé catholique sous contrat et dans l'enseignement agricole.

En premier lieu, l'attractivité et la qualité du recrutement sont analysées par les données statistiques disponibles mais aussi par l'étude des actions ministérielles engagées dans ce domaine et par la perception que les étudiants peuvent avoir du métier enseignant, à partir notamment d'un sondage réalisé par un institut spécialisé.

Dans un deuxième temps, le rapport s'efforce de clarifier les relations existantes entre la formation initiale des enseignants et le processus de recrutement piloté par le ministère chargé de l'éducation nationale, principalement par l'analyse de la réforme engagée depuis 2019.

Enfin, le regard ainsi porté sur la situation actuelle et sur les difficultés qui persistent conduit la Cour à formuler des propositions visant, à certaines conditions, à dépasser les contradictions qui pénalisent la performance des dispositifs mis en œuvre.

# **Chapitre I**

## **Des difficultés de recrutements en lien avec la baisse d'attractivité du métier**

En 2021, un peu plus de 17 000 enseignants des premier et second degrés de l'enseignement public et privé sous contrat ont fait valoir leurs droits à la retraite. Pour couvrir ces départs, ainsi que d'autres, définitifs ou temporaires, des enseignants ont été recrutés, principalement par concours. Lorsque l'ensemble des postes ouverts aux concours n'est pas pourvu, le ministère doit recruter des contractuels pour la rentrée suivante.

Si les concours de recrutement constituent la principale voie d'accès au métier enseignant, leur attractivité a tendance à décroître depuis plusieurs années.

### **I - Une baisse d'attractivité des concours sur le long terme, modérée depuis 2017**

#### **A - Les concours externes, principale voie d'accès aux corps enseignants**

Les concours de recrutement des enseignants de l'enseignement public sont définis par les statuts particuliers des corps enseignants auxquels ils permettent d'accéder. Le concours de professeur des écoles (CRPE) permet d'intégrer le corps du même nom, le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) et le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET) permettent

d'accéder au corps des certifiés ; le certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (CAPEPS), l'agrégation et le certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP) donnent chacun accès au corps correspondant. Ces concours se déclinent en concours externes, externes spéciaux, troisièmes concours et concours internes.

Les données suivantes portent sur les années 2017-2021, dans la mesure où la réforme intervenue en 2022 affecte leur comparabilité, cf. *infra*.

Le recours au concours comme mode principal de recrutement constitue une exception en Europe<sup>8</sup>, la plupart des pays européens exigeant une formation initiale qualifiante pour l'enseignement, généralement de niveau master. Certains pays prévoient par la suite une certification de l'aptitude à enseigner, *via* un examen professionnel, une évaluation à la fin d'un programme d'intégration, un agrément, un enregistrement ou une certification proprement dite.

Bien qu'en baisse de 15 % depuis 2017, le nombre de lauréats des concours enseignants reste important. En 2021, un quart des plus de 100 000 candidats a ainsi été recruté.

**Tableau n° 1 : les concours enseignants organisés par le MENJ : évolution des postes proposés, des candidats présents et admis**

	2017	2018	2019	2020	2021	Evol. 2021/2017
<i>Postes</i>	32 448	28 195	27 954	28 695	26 784	- 17 %
<i>Présents</i>	116 447	117 614	113 828	108 886	105 321	- 10 %
<i>Admis</i>	30 113	27 122	26 240	27 658	25 525	- 15 %

Source : Cour des comptes d'après données du MENJ

Champ : France métropolitaine + DROM + COM + Nouvelle-Calédonie

Les enseignants sont principalement recrutés par voie de concours externes (84 % des lauréats) et les postes proposés relèvent majoritairement de l'enseignement public (86 % des lauréats<sup>9</sup>).

<sup>8</sup> Seuls la France, l'Espagne, l'Italie, le Luxembourg ainsi que l'Albanie et la Turquie organisent des concours externes pour recruter leurs futurs enseignants.

<sup>9</sup> En moyenne, ces cinq dernières années pour les pourcentages cités. Les volumes de recrutement des concours de l'enseignement public sont retracés en annexe n° 1.

**Tableau n° 2 : les concours enseignants organisés par le MENJ :  
répartition par concours des postes proposés en 2021**

	Public		Privé		Public + Privé	
	Externe (1)	Interne	Externe (1)	Interne	Externe (1)	Interne
<i>CRPE</i>	9 573	417	900	154	10 473	571
<i>Agrégation</i>	1 610	1 000		155	1 610	1 155
<i>CAPE</i>	5 860	1 030	946	1 036	6 806	2 066
<i>CAPEPS</i>	670	80	62	115	732	195
<i>CAPET</i>	670	110	54	102	724	212
<i>CAPLP</i>	1 350	460	188	242	1 538	702
<i>Total</i>	19 733	3 097	2 150	1 804	21 883	4 901

Source : : Cour des comptes d'après données du MENJ

(1) y compris concours externes spéciaux et troisièmes concours

Champ : France métropolitaine + DROM + COM + Nouvelle-Calédonie

En 2021, l'enseignement agricole a recruté, sur environ 600 candidats, 118 lauréats<sup>10</sup>.

Enfin, l'accès aux corps enseignants par liste d'aptitude est marginal, à l'exception du corps des agrégés et de celui des professeurs de chaire supérieure, pour lequel seule cette voie est possible<sup>11</sup>. Les détachements « entrants » représentent également des effectifs limités<sup>12</sup>. De nombreux enseignants sont, pour leur part, recrutés après avoir été contractuels.

<sup>10</sup> Hors concours CPE. Voir détail en annexe n° 1.

<sup>11</sup> Soit pour l'enseignement public en 2020/2021, 246 professeurs des écoles, 323 professeurs agrégés, 150 professeurs de chaires supérieures.

<sup>12</sup> Soit en 2021, 342 personnes dans le second degré (dont 260 pour le corps des certifiés) et 89 dans le corps des professeurs des écoles.

## **B - Une sélectivité des concours très variable selon les disciplines et académies**

L'analyse ci-après repose principalement sur les données 2017-2021, période pour laquelle le nombre de candidats par poste croît globalement très légèrement. Pour autant, ce même indicateur a chuté sur une période plus longue (depuis 2005 ou 2010). Cette évolution globale est contrastée parmi les concours du second degré. Le nombre de postes ouverts aux concours joue sur cet indicateur car le nombre de candidats présents aux épreuves s'ajuste, quoiqu'avec un temps de retard, sur celui-ci<sup>13</sup>.

### **1 - Une sélectivité du CRPE contrastée, une crise d'attractivité dans les académies de Créteil et Versailles**

Après une nette dégradation entre 2005 et 2015, les indicateurs de recrutement des concours externes des enseignants du premier degré public tendent à s'améliorer. Entre 2017 et 2021, le CRPE externe est devenu plus sélectif<sup>14</sup>, même si, depuis 2017, entre 4 et 8 % des postes ouverts à la session de droit commun des concours externes ne sont pas pourvus.

---

<sup>13</sup> Par exemple, pour le CRPE externe, le nombre de postes ouverts a oscillé entre 12 500 en 2005 et 7 000 en 2010, pour 9 573 postes en 2021.

<sup>14</sup> Le taux de réussite est passé de 36,6 % à 30,4 % et le nombre de candidats par poste ouvert est passé de 2,6 à 3,1.



**Tableau n° 3 : ratios de recrutement des concours externes  
du premier degré (enseignement public)**

		2005	2010	2015	2017	2018	2019	2020	2021
<i>Concours externes, session de droit commun</i>	Postes	12 500	7 000	11 758	12 696	11 489	10 508	11 062	9 573
	Présents	57 324	37 520	30 855	33 345	33 240	32 380	33 144	29 982
	Admis	12 435	7 029	11 627	12 191	10 802	9 701	10 433	9 108
	Taux de candidature*	4,6	5,4	2,6	2,6	2,9	3,1	3,0	3,1
	Taux de réussite (en %)**	21,7	18,7	37,7	36,6	32,5	30,0	31,5	30,4
	Taux de couverture (en %)***	99,5	100,4	98,9	96,0	94,0	92,3	94,3	95,1
<i>Tous concours</i>	Postes	15 839	7 615	12 097	13 158	11 980	10 930	11 525	9 990
	Présents	63 189	38 653	36 613	37 924	39 829	37 333	36 612	34 142
	Admis	15 630	7 462	12 376	13 042	11 782	10 604	11 486	9 735
	Taux de candidature*	4,0	5,1	3,0	2,9	3,3	3,4	3,2	3,4
	Taux de réussite (en %)**	24,7	19,3	33,8	34,4	29,6	28,4	31,4	28,5
	Taux de couverture (en %)***	98,7	98,0	102,3	99,1	98,3	97,0	99,7	97,4

Source : Cour des comptes d'après données du MENJ (Repères et références statistiques- RERS et DGRH)

Champ : France métropolitaine + DROM + COM

\* Taux de candidature = nombre de candidats présents par poste offert

\*\* Taux de réussite = nombre d'admis sur nombre de présents (pourcentage de candidats présents admis)

\*\*\* Taux de couverture = Pourcentage de postes pourvus

La situation est très contrastée selon les académies. Ainsi, en 2021, le nombre de candidats par poste est à peine supérieur à 1 dans les académies de Créteil (1,2) et Versailles (1,3). Au cours des sessions 2017 à 2020, la barre d'admission y est, en moyenne, respectivement de 7 et 8 (sur 20)<sup>15</sup>, alors que dans des académies attractives (Montpellier ou Rennes), elle se situe aux alentours de 14. Cette situation est d'autant plus

<sup>15</sup> La faiblesse du niveau des candidats transparait des rapports de jury, dont des extraits figurent en annexe n° 1.

alarmante que ces deux académies représentent 18 % des enseignants du premier degré public et 33 % des postes offerts au CRPE externe en 2021. À l'inverse, le nombre de candidats par poste est supérieur à 6 dans les académies de Limoges (6,8) et Toulouse (6,7).

Enfin, les postes non pourvus du concours externe se concentrent dans les académies franciliennes<sup>16</sup>. Un concours supplémentaire est ouvert systématiquement dans l'académie de Créteil depuis 2015 et presque chaque année dans l'académie de Versailles.

## 2 - Une sélectivité et une attractivité variables des concours du second degré, une situation dégradée dans certaines disciplines

Comme pour le premier degré public, les indicateurs de recrutement des concours externes se sont sensiblement dégradés dans le second degré entre 2005 et 2015. En 2018, le recul du nombre de postes offerts a eu pour corollaire une amélioration des indicateurs. Depuis, le taux de candidature et le taux de réussite se détériorent légèrement pour atteindre, en 2021, respectivement 3,8 candidats par poste ouvert et environ 25 % de réussite pour les candidats présents (en 2005, ces indicateurs étaient de respectivement de 6 et 16,6 %). Le taux de couverture, quant à lui, oscille entre 90 % et 93 % ces trois dernières années.

**Tableau n° 4 : ratios de recrutement des concours externes du second degré (enseignement public)**

	2005	2010	2015	2017	2018	2019	2020	2021
<i>Postes</i>	13 475	8 300	12 609	13 040	10 538	10 180	10 170	10 160
<i>Présents</i>	80 222	43 954	42 845	45 218	44 229	42 079	39 357	38 252
<i>Admis</i>	13 316	8 237	10 933	11 163	9 861	9 195	9 471	9 515
<i>Taux de candidature</i>	6,0	5,3	3,4	3,5	4,2	4,1	3,9	3,8
<i>Taux de réussite (en %)</i>	16,6	18,7	25,5	24,7	22,3	21,9	24,1	24,9
<i>Taux de couverture (en %)</i>	98,8	99,2	86,7	85,6	93,6	90,3	93,1	93,6

Source : Cour des comptes d'après données du MENJ

Champ : France métropolitaine + DROM + COM + Nouvelle-Calédonie

<sup>16</sup> Créteil (402 postes soit 25 % des postes ouverts), Versailles (95 postes soit 6 % des postes ouverts). Suit la Corse avec 8 postes soit 14 % des postes ouverts.

Ces ratios moyens recouvrent des situations très diverses selon les concours et les disciplines. L'agrégation et le CAPEPS demeurent bien plus sélectifs (entre 6 et 7 candidats par poste) que le CAPES, le CAPET et le CAPLP, lesquels peinent à pourvoir l'ensemble des postes offerts.

**Tableau n° 5 : évolution depuis 2017 des ratios de recrutement des concours externes du second degré public : détail par concours**

	Taux de candidature					Taux de réussite					Taux de couverture				
	2017	2018	2019	2020	2021	2017	2018	2019	2020	2021	2017	2018	2019	2020	2021
<i>Agrégation</i>	5,8	6,6	6,2	6,1	5,6	15,2	14,0	14,9	15,3	17,1	88,5	92,9	92,2	94,0	95,0
<i>CAPES</i>	2,7	3,4	3,4	3,1	3,1	30,1	28,0	26,4	30,1	30,4	82,6	94,1	90,2	93,7	95,2
<i>CAPEPS</i>	4,8	6,5	6,6	6,6	6,8	20,8	15,5	15,1	15,1	14,6	100	100	100	100	100
<i>CAPET</i>	4,4	5,6	4,1	3,4	3,4	21,7	16,8	20,7	23,4	24,1	94,3	94,6	84,5	79,8	83,0
<i>CAPLP</i>	3,1	3,6	3,6	3,3	3,0	27,8	24,8	23,9	28,1	29,0	85,8	89,5	87,2	92,5	87,6

Source : Calcul Cour des comptes d'après données du MENJ (RERS et DGRH)

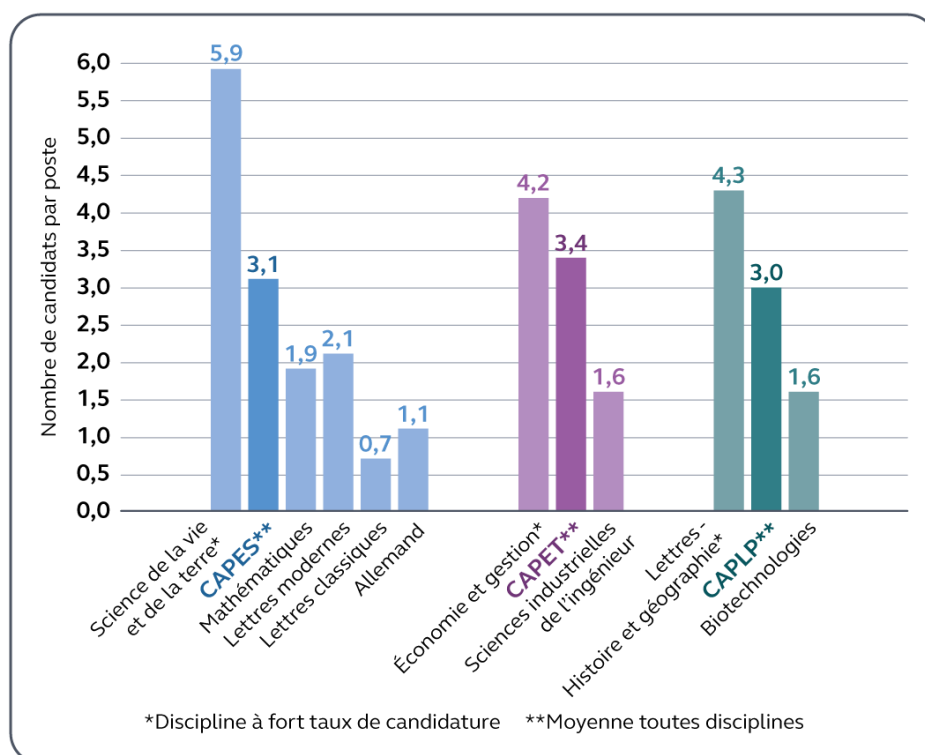
Champ : France métropolitaine + DROM + COM + Nouvelle-Calédonie

La difficulté à pourvoir les postes varie fortement en fonction des disciplines<sup>17</sup>. S'agissant du CAPES externe, les disciplines les plus touchées par la désaffectation des candidats sont les lettres classiques, l'allemand et les mathématiques<sup>18</sup>. Par ailleurs, si le CAPES externe « lettres modernes » présente un taux de couverture des postes ouverts proche de 100 %, il s'avère peu sélectif. À l'inverse, le CAPES d'histoire-géographie ne connaît pas de difficultés de recrutement avec, en 2021, près de 5 candidats par poste et 100 % des postes pourvus.

Cette disparité selon les disciplines se retrouve pour le CAPET et le CAPLP. Par exemple, le CAPET « économie gestion » recrute plus facilement que le CAPET « Sciences industrielles de l'ingénieur » et, s'agissant du CAPLP, le taux de couverture des disciplines d'enseignement général est supérieur à celui des disciplines professionnelles.

<sup>17</sup> Les indicateurs de sélectivité des concours externes par groupe de disciplines sont retracés en annexe n° 1.

<sup>18</sup> En lettres classiques, le nombre de candidats est inférieur au nombre de postes ouverts et plus de la moitié des postes – 54 % en 2021 – ne sont pas pourvus. En allemand, en 2021, le nombre de candidats par poste n'était que de 1,1 et environ 30 % des postes n'ont pas été pourvus. En mathématiques, ces quatre dernières années, le nombre de candidats par poste s'établit autour de 2 et la part des postes non pourvus oscille entre 9 % et 20 %.

**Graphique n° 2 : nombre de candidats par poste (session 2021)**

Source : Cour des comptes

### **3 - Les concours de l'enseignement privé sous contrat : une sélectivité et une attractivité contrastées en fonction de la voie de recrutement**

Les concours externes de l'enseignement privé sous contrat s'avèrent plus sélectifs que ceux du public : le nombre de candidats par poste est supérieur, le taux de réussite moindre et le taux de couverture des postes plus élevé. Cette observation est à nuancer au regard des volumes en jeu, moindres dans l'enseignement privé.

**Tableau n° 6 : moyenne des ratios de recrutement des concours externes de recrutement pour la période 2017-2021 : comparaison par secteur d'enseignement**

	Premier degré		Second degré	
	Public (1)	Privé	Public (2)	Privé
<i>Postes</i>	55 328	4 796	45 663	6 530
<i>Présents</i>	162 091	19 107	158 088	30 581
<i>Admis</i>	52 235	4 736	41 425	6 248
<i>Taux de candidature</i>	2,9	4,0	3,5	4,7
<i>Taux de réussite (en %)</i>	32,2	24,8	26,2	20,4
<i>Taux de couverture (en %)</i>	94,4	98,7	90,7	95,7

Source : Cour des comptes d'après données du MENJ (RERS et DGRH)

(1) Session de droit commun

(2) Hors agrégation (l'agrégation externe n'existe pas pour l'enseignement privé)

Champ : France métropolitaine + DROM + COM + Nouvelle-Calédonie

Lors de la session 2021 du CAPES externe, le nombre de candidats par poste était respectivement de 4,2 et 3,1 pour l'enseignement privé et public. Les taux de réussite étaient de 22,9 % et 30,4 %, tandis que les taux de couverture atteignaient respectivement 97,1 % et 95,2 %.

L'enseignement privé n'est toutefois pas exempt de difficultés de recrutement dans certaines disciplines. Ainsi, la proportion des postes non pourvus au CAPES externe 2021 était de 37 % pour l'histoire-géographie (14 % en 2019) et de 65 % pour la « documentation » (20 % en 2019).

En revanche, s'agissant des concours internes, la situation s'inverse. La voie interne des concours du second degré public se singularise par le fait qu'elle est plus sélective que la voie externe tout en présentant un taux de couverture supérieur. Ces indicateurs reflètent, dans l'enseignement catholique, une politique qui valorise l'accompagnement aux concours internes des personnes qui ont pu exercer préalablement en tant que contractuels au sein de leur établissement.

**Tableau n° 7 : moyenne des ratios de recrutement des concours internes de recrutement pour la période 2017-2021 : comparaison par secteur d'enseignement**

	Premier degré		Second degré	
	Public	Privé	Public	Privé
<i>Postes</i>	2 255	538	12 600	7 941
<i>Présents</i>	5 221	904	86 436	30 093
<i>Admis</i>	1 644	320	12 154	7 346
<i>Taux de candidature</i>	2,3	1,7	6,9	3,8
<i>Taux de réussite (en %)</i>	31,5	35,4	14,1	24,4
<i>Taux de couverture (en %)</i>	72,9	59,5	96,5	92,5

Source : Cour des comptes d'après données du MENJ (RERS et DGRH)  
 Champ : France métropolitaine + DROM + COM + Nouvelle-Calédonie

#### **4 - Des concours globalement moins attractifs dans l'enseignement agricole**

Les concours enseignants de l'enseignement agricole s'avèrent moins attractifs que ceux organisés par l'éducation nationale en raison des difficultés de recrutement rencontrées dans certaines disciplines professionnelles, particulièrement aiguës pour certaines d'entre elles, comme, par exemple, l'agroéquipement<sup>19</sup>.

Leurs taux de couverture, très variables d'une année sur l'autre, sont nettement plus faibles : en 2021, seulement 65 % des postes offerts ont été pourvus (55 % en 2019 et 80 % en 2020).

<sup>19</sup> Pour la session 2021, seulement un poste offert sur trois a été pourvu au concours externe public.

## **II - Devenir ou non enseignant : facteurs d'attractivité et de rejet du métier**

### **A - L'attractivité du métier d'enseignant, une problématique partagée au sein de l'Union européenne**

#### **1 - Un manque de transparence du calcul du besoin de recrutement**

Chaque année, des enseignants font valoir leurs droits à la retraite, décident d'exercer dans une autre administration, demandent un congé pour être mis en disponibilité, changent leur quotité de temps de travail, etc. Leur départ de l'enseignement est définitif ou temporaire. Face à ces départs et en fonction de ses besoins structurels, le ministère a pour principal levier l'ouverture de postes aux concours pour recruter de nouveaux enseignants. Leur bon calibrage est donc primordial. Si tous les postes aux concours ne sont pas pourvus, une fois les enseignants titulaires de zone de remplacement (TZR) affectés à l'année, toutes choses égales par ailleurs, le ministère doit recourir à des contractuels pour que les élèves disposent bien d'un professeur en classe<sup>20</sup>.

Les besoins structurels d'enseignants dépendent de trois facteurs principaux, dont les impacts sont plus ou moins aisés à identifier<sup>21</sup>.

D'une part, la démographie des élèves entre en jeu. Alors que la baisse des élèves semble acquise dans le premier degré, l'évolution est plus contrastée dans le second degré, dont les effectifs devraient rester relativement stables jusqu'en 2023 puis diminuer à partir de 2024. D'autre part, la démographie des enseignants participe de l'équilibre, avec un âge moyen en légère augmentation et une part croissante des enseignants de plus de 50 ans. Or, leur souhait de partir à la retraite est un élément difficile à anticiper avec une relative certitude, mais pour autant déterminant dans les départs des enseignants d'une année sur l'autre<sup>22</sup>. Enfin, des

---

<sup>20</sup> Ce schéma ne tient pas compte des fluctuations infra-annuelles qui amènent à des recrutements plus ponctuels de contractuels, comme ce fut particulièrement le cas lors de la crise sanitaire.

<sup>21</sup> Des éléments plus détaillés figurent en annexe n° 2.

<sup>22</sup> Selon une étude de la DEPP, la très grande majorité des enseignants en poste à la rentrée 2017 mais qui ne l'étaient plus à la rentrée 2018 étaient partis à la retraite (1,9 % des enseignants). MENJ, DEPP, *Le devenir des enseignants entre la rentrée 2017 et 2018*, Note d'information n° 20.16, avril 2020.

changements structurants dans la politique éducative ont également un impact sur le nombre d'enseignants nécessaires, comme le dédoublement des classes de CP et CE1 puis grande section de maternelle en zones d'éducation prioritaire ou la réforme du baccalauréat.

La Cour des comptes a tenté d'appréhender le besoin d'enseignants par deux méthodes.

Si l'on considère les schémas d'emplois sur la période 2017-2021, les effectifs enseignants ont augmenté de 12 724 équivalents temps plein (ETP) supplémentaires. En analysant l'écart entre réalisations et prévisions, le manque d'enseignant est compris entre 4 050 (2021) et 1 144 (2019), avec des années en revanche excédentaires en 2018 et 2020.

Enfin et de manière minimale, le besoin d'enseignants peut s'appréhender par le nombre de postes non pourvus aux concours de l'année antépénultième<sup>23</sup>. Il aurait ainsi « manqué » 7 418 futurs enseignants sur la période 2017-2021, soit, en moyenne, 1 484 postes non pourvus par année. En considérant que ce sont principalement les candidats du concours externes qui constituent le flux de nouveaux professeurs, ces données sont de 5 548 postes sur la période, soit 1 110 postes par an en moyenne<sup>24</sup>.

La Cour n'a pas obtenu du ministère chargé de l'éducation nationale les précisions demandées sur la méthode selon laquelle il détermine le besoin d'enseignants et calibre le nombre de postes offerts aux différents concours. Des données détaillées sur les schémas d'emplois 2017 à 2021 en exécution et sur le schéma 2022 en prévision étaient notamment attendues<sup>25</sup>. Il avait été demandé qu'au vu des hypothèses retenues, le ministère indique pour les années 2017 à 2021, ainsi que pour la rentrée 2022, à combien il estime le besoin d'enseignants et précise le besoin d'enseignants non couvert *in fine*.

---

<sup>23</sup> Lorsque le concours était organisé en fin d'année de M1, les futurs enseignants étaient d'abord stagiaires l'année suivante à mi-temps, puis prenaient leur premier poste à la rentrée suivant leur année de stage.

<sup>24</sup> Les données détaillées par concours figurent en annexe n° 1. L'année 2022 présente des particularités du fait du déplacement du concours en fin de M2.

<sup>25</sup> En précisant pour les sorties en particulier les démissions, les ruptures conventionnelles, les détachements et disponibilités et autres éléments dont dispose le ministère.



## **2 - Les enseignements des études européennes en matière d'attractivité du métier enseignant**

Le rapport 2021 d'Eurydice<sup>26</sup> souligne que la crise de vocation pour le métier enseignant est répandue au sein de l'Union européenne (UE).

D'un point de vue statistique, 35 systèmes éducatifs (notamment Allemagne, Belgique, Espagne, Italie, Luxembourg, États baltes, Pays-Bas, Pologne, Royaume-Uni, Suède, Suisse) connaissent une pénurie d'enseignants, sur certains territoires ou dans certaines disciplines.

La démographie du corps enseignant était l'un des facteurs explicatifs en 2018, dans 22 systèmes, mais ne concernait pas particulièrement la France où la population enseignante est plus jeune qu'en moyenne européenne. La France connaît en revanche des difficultés à recruter des nouveaux enseignants, à l'instar de l'Allemagne, de la Belgique, du Luxembourg, des Pays-Bas ou de la Norvège. Le poids des démissions joue, pour sa part, significativement en Angleterre, Belgique, Suède, Hongrie et au Danemark.

Enfin, même en Finlande, pays souvent cité en exemple en matière d'éducation, l'attractivité du métier enseignant est en baisse en raison de conditions de travail qui se détériorent.

## **B - Des lauréats des concours enseignants aux profils variés, mais principalement étudiants**

Les lauréats des concours externes 2021 ont des parcours diversifiés ; si l'on devient enseignant majoritairement à l'issue des études, on le devient également après une précédente expérience professionnelle<sup>27</sup>.

Dans le public, 60 % des lauréats sont étudiants, issus environ pour moitié des master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) préparés dans les Instituts nationaux supérieurs du

---

<sup>26</sup> European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg : Publications Office of the European Union. Les systèmes étudiés sont ceux des États membres, au sein desquels, dans certains cas, des systèmes nationaux peuvent être distingués (Belgique, Royaume-Uni) et ceux des pays candidats ou voisins de l'UE (membres de l'Association européenne de libre-échange - AELE, ou de l'Espace économique européen - EEE).

<sup>27</sup> DEPP, Note d'information n° 22-36, décembre 2022.

professorat et de l'éducation (INSPE)<sup>28</sup> : 52,1 % des lauréats du CRPE et 41,4 % des reçus aux concours du second degré.

Près de 62 000 étudiants étaient inscrits dans les deux années de master MEEF lors de l'année scolaire 2020-21 dans les 30 INSPE de métropole et des départements et régions d'outre-mer<sup>29</sup>. Ce chiffre est en baisse de plus de 9 % depuis 2017. Dans cet ensemble, 30 645 étudiants avaient choisi la mention 1 (premier degré) et 26 497 la mention 2 (second degré)<sup>30</sup>.

Les autres lauréats, dès lors qu'ils remplissent les conditions de diplôme pour s'inscrire, viennent pour la plupart d'entre eux, de masters disciplinaires ou recherche. S'ils ne se prédestinaient pas aussi nettement à l'enseignement, les lauréats de l'agrégation relèvent pour 62,6 % de cette catégorie et des élèves des écoles normales supérieures (ENS) ; les étudiants en INSPE ne représentent que 0,7 % des lauréats de l'agrégation.

Dans l'enseignement privé sous contrat, la part des étudiants admis aux concours externes est plus faible que dans le public, en raison d'un « pré-recrutement » plus fort par la voie contractuelle. Ils représentent seulement 40 % des lauréats du CRPE et des concours du second degré. Les étudiants peuvent également préparer les concours au sein des Instituts supérieurs de formation de l'enseignement catholique (ISFEC)<sup>31</sup>, qui sont les pendants des INSPE au sein de ce réseau.

Les lauréats non étudiants des concours externes publics sont principalement des enseignants (titulaires ou non) pour le second degré, et des actifs en réorientation de carrière ou des personnes sans emploi, pour le premier degré.

---

<sup>28</sup> Les caractéristiques des INSPE sont présentées en annexe n° 4.

<sup>29</sup> S'ajoutent à cet ensemble les INSPE de Polynésie française et de la Nouvelle-Calédonie ainsi que l'École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole (ENSFEA).

<sup>30</sup> La mention 3 « encadrement éducatif » prépare au concours de conseiller principal d'éducation (CPE) et la mention 4 « pratique et ingénierie de la formation » aux autres métiers de l'éducation.

En 2022-2023, selon les derniers chiffres communiqués par le réseau des INSPE, ils seraient, pour la seule année de M1, 10 500 étudiants, un chiffre stable depuis 2020 après trois années de forte baisse, pour la mention « premier degré », et 8 000 étudiants, en légère baisse comme depuis cinq ans, pour la mention « second degré ».

<sup>31</sup> 4 486 étudiants ou professeurs-stagiaires se préparaient à devenir enseignant au sein des ISFEC à la rentrée 2020, dont 1 045 en année de M1 pour le premier degré et 504 en année de M1 pour le second degré.

Si la préparation du concours en INSPE accroît le taux de réussite au CRPE externe (32,4 % contre 28,6 % pour les étudiants suivant d'autres formations) ce n'est pas le cas pour les concours externes du second degré (30,1 % contre 31,9 %). La situation diffère selon les disciplines : les étudiants des INSPE réussissent mieux dans les disciplines littéraires et les sciences humaines, les disciplines artistiques et surtout les disciplines professionnelles (34,2 % contre 16 %), mais moins en EPS et en langues (31,4 % contre 36,6 %). S'agissant des disciplines scientifiques, l'écart est légèrement en faveur des étudiants des INSPE (+ 1 point). Pour les concours du second degré, le taux de réussite des candidats hors éducation nationale (actifs en réorientation de carrière et sans emploi) est légèrement supérieur à 20 %, alors que celui des étudiants en INSPE est de 30,1 %. Cet écart de réussite est plus réduit pour le CRPE (environ 26 % contre 32,4 %).

Les femmes constituent la majorité des lauréats, phénomène encore plus marqué dans l'enseignement privé. À l'instar des étudiants inscrits dans les INSPE, leur part est nettement plus élevée dans l'enseignement primaire (86,4 % des lauréats du concours externe du public, 95,1 % dans le privé) que dans l'enseignement secondaire (53,8 % *versus* 62,4 %).

Toutes voies de recrutement confondues, les admis des concours de l'enseignement privé sont plus âgés que ceux de l'enseignement public, de 2,7 ans dans le premier degré (31 ans *versus* 28,3 ans) et de 4,3 ans dans le second degré (34,9 ans *versus* 30,6 ans).

Les lauréats des concours internes sont très majoritairement enseignants, soit l'intégralité des admis des concours du privé (premier et second degrés) et la quasi-totalité des admis du second degré public (92,5 %, dont 42,5 % de non titulaires). En revanche, ils ne représentent que la moitié des lauréats du CRPE public (51,4 %, dont 33,5 % d'enseignants non titulaires), l'autre moitié étant constituée par des actifs du secteur public en réorientation de carrière.

### **C - La persistance d'une perception peu valorisante du métier par les étudiants**

L'étude du centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO)<sup>32</sup> sur les facteurs d'attractivité ou de rejet du métier enseignant étant antérieure à la mise en place de la réforme de la formation initiale des

---

<sup>32</sup> CNESCO, *Attractivité du métier d'enseignant, état des lieux et perspectives*, novembre 2016. Ses principales conclusions sont présentées en annexe n° 5.

enseignants de 2019, la Cour a confié à IPSOS la réalisation d'un sondage, inspiré de l'enquête du CNESCO, pour étudier les raisons qui conduisent les étudiants à se tourner ou au contraire à se détourner de cette profession<sup>33</sup>.

Les principaux constats de cette étude, menée auprès de 2 000 étudiants<sup>34</sup>, recourent ceux du CNESCO et n'apparaissent pas en décalage avec les perceptions et thématiques générales diffusées par les médias ou les organisations syndicales d'enseignants sur les difficultés et l'attractivité ce métier. En outre, les étudiants semblent avoir, sur certaines questions (traitement, temps de travail notamment) une image relativement déformée de la réalité du métier enseignant.

Ainsi, alors que les rémunérations et les conditions de travail constituent les deux premiers facteurs de rejet du métier enseignant, il apparaît que les étudiants interrogés sous estiment le salaire perçu par les enseignants débutants, évalué par plus de trois quarts d'entre eux à moins de 1 800 € et par près d'un tiers à moins de 1 600 €, alors qu'il avoisine 1 850 € net<sup>35</sup>. Le temps de travail, est également sous-évalué pour le premier degré comme pour le second (à respectivement 36 heures et 37 heures<sup>36</sup>).

Comme constaté par le CNESCO en 2016, la part des jeunes interrogés qui envisagent de devenir enseignant reste toutefois importante : 12 % des étudiants interrogés par IPSOS déclarent envisager très sérieusement de devenir enseignant et 32 % d'étudiants n'excluent pas d'exercer ce métier. Enfin, la volonté de transmettre des savoirs et des valeurs aux jeunes générations constitue un élément fort d'attractivité du métier enseignant cité parmi les trois premiers critères par 51 % des étudiants pour le premier degré et 45 % des étudiants pour le second degré.

---

<sup>33</sup> Une analyse détaillée est présentée en annexe n° 5.

<sup>34</sup> Soit 2 000 étudiants à l'université, toutes disciplines confondues, de la première année de licence à la seconde année de master, voire en doctorat, ainsi qu'en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE), en section de technicien supérieur (STS) ou institut universitaire de technologie (IUT).

<sup>35</sup> Des éléments sont précisés *infra*, au chapitre III.

<sup>36</sup> Soit pour le premier degré 24 heures devant élèves et 12 heures de préparation, pour respectivement dans le second degré 23 heures et 14 heures.

### **III - Une diversification des recrutements en réponse à la baisse d'attractivité du métier**

Afin de compenser la rigidité du recrutement par concours, le ministère a mis en place des mesures complémentaires pour redonner de la souplesse aux recrutements qu'il doit opérer.

#### **A - Des concours plus diversifiés pour élargir les viviers et pourvoir les académies peu attractives**

En complément des dispositions statutaires, la gestion des concours est encadrée par de nombreux textes réglementaires et des instructions ministérielles et académiques concernant la nature des épreuves et, plus encore, l'organisation pratique des différentes étapes de ces concours, tant à l'égard des candidats que des services académiques. Cette dimension de gestion, si elle ne constitue pas l'objet principal de ce rapport, représente un volume d'activité considérable pour les services des concours tant au niveau ministériel - la sous-direction du recrutement de la direction générale des ressources humaines (DGRH) qui en assure le pilotage et une large partie des actes de gestion<sup>37</sup> -, qu'au niveau académique dans les divisions des examens et concours (DIVEC) des rectorats.

Les concours enseignants comme les autres concours de la fonction publique d'État sont à la fois des concours externes, destinés principalement aux étudiants ou plus largement à des publics qui ne sont pas encore dans l'éducation nationale ou qui y sont depuis une date récente, et des concours internes principalement destinés aux enseignants titulaires (notamment l'agrégation interne), aux contractuels enseignants qui remplissent les conditions pour s'inscrire à ces concours et aux autres agents publics qui souhaitent se réorienter vers l'enseignement.

Si les autres ministères organisent également des concours, l'éducation nationale a, plus que d'autres ministères, « étoffé » sa palette de concours afin d'attirer de nouveaux candidats vers des académies que les concours externes « classiques » ne suffisent pas à pourvoir en lauréats.

---

<sup>37</sup> C'est particulièrement vrai pour les concours du second degré qui sont des concours nationaux, mais également, dans une moindre mesure, pour le premier degré, même si le CRPE est un concours académique, avec une recentralisation de certaines activités comme la conception des sujets du CRPE reprise directement par la DGRH dans le cadre de la réforme actuelle des concours pour en maîtriser davantage le pilotage.

### **1 - Le troisième concours, une voie pour attirer les personnes ayant une expérience professionnelle antérieure**

Le troisième concours s'adresse principalement aux personnes ayant une expérience professionnelle dans le secteur privé. Si le ministère chargé de l'éducation nationale affiche deux objectifs (accroître les viviers de candidats aux concours et diversifier les profils professionnels de ceux-ci), en pratique, il privilégie, de loin, le premier.

En effet, si la prise en compte de l'expérience professionnelle se substitue aux conditions de diplôme exigées pour les concours externes, les épreuves passées pour les deux concours sont identiques ou très proches, l'adaptation retenue consistant à se limiter, dans la plupart des cas, à une seule épreuve d'admissibilité. De même, les jurys des concours externes et du troisième concours sont fréquemment communs.

Les postes ainsi offerts demeurent relativement limités et constituent avant tout un complément aux concours externes.

Le nombre de disciplines concernées et de postes offerts tend cependant à augmenter dans le second degré. En 2022, 640 postes ont été ouverts (soit 4,8 % des postes proposés dans le second degré)<sup>38</sup> dans 32 disciplines – contre 16 en 2021. Toutefois, si ce recrutement est aujourd'hui possible dans toutes les sections et options du CAPES, du CAPET et du CAPLP, il est presque exclusivement ouvert pour les disciplines en tension.

Dans le premier degré, en 2021, l'équivalent de 7,2 % des postes ouverts aux concours externes du CRPE ont été attribués à la troisième voie. Ouverte dans la quasi-totalité des académies, cette voie l'est particulièrement ces dernières années dans les académies de Créteil et Versailles<sup>39</sup> pour limiter la déperdition du concours externe. Elle peut également illustrer une politique académique volontariste de diversification de viviers.

---

<sup>38</sup> Pour 420 en 2019 (3,1 %), 445 en 2020 (3,3 %) et 500 en 2021 (3,7 %).

<sup>39</sup> En 2021, 344 des 689 postes ainsi offerts concernaient ces deux académies.

### **La diversification des modalités de recrutement au sein de l'Union européenne**

Confrontés à des difficultés de recrutement ou soucieux de diversifier les viviers d'enseignants, 18 systèmes éducatifs européens ont développé des programmes d'éducation ou de formation accélérés ou spécialisés. Essentiellement orientés vers l'emploi et plus courts, deux grands modèles d'organisation se distinguent.

La première approche permet aux diplômés d'autres domaines de l'enseignement supérieur et aux personnes possédant une expérience professionnelle d'obtenir une qualification dans l'enseignement par l'intermédiaire de programmes courts à vocation professionnelle. Il en existe dans neuf systèmes éducatifs (Allemagne, Communautés flamande et germanophone de Belgique, Danemark, Slovaquie, Suède, Suisse, ancienne République yougoslave de Macédoine, Turquie).

Le second modèle (Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Pays-Bas, Angleterre et Pays de Galles) propose des formations axées sur l'emploi permettant aux stagiaires de travailler dans une école et de suivre un programme de formation individuel donnant la qualification d'enseignant.

\*\*

## **2 - Des concours externes spéciaux destinés à favoriser l'insertion professionnelle des docteurs**

Plus récemment, à l'instar des autres départements ministériels, le ministère a adapté les concours pour permettre de recruter plus aisément des docteurs, afin de se conformer aux dispositions de la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (ESR).

Il a ainsi créé, à partir de 2017, une agrégation externe spéciale, pour certaines disciplines, réservée aux titulaires d'un doctorat, sans pour autant, créer toutes les sections ouvertes à l'agrégation externe ni pourvoir en postes chaque année toutes celles qui existent<sup>40</sup>.

Pour les CAPES, le CAPEPS, le CAPET et le CRPE<sup>41</sup>, le ministère a choisi de modifier une épreuve du concours permettant aux docteurs de mettre en valeur les acquis de leur doctorat.

<sup>40</sup> En 2022, 55 postes sont offerts : 7 en anglais, 10 en lettres modernes, 16 en mathématiques, 5 en physique-chimie option chimie, 12 en physique-chimie option physique, 5 en sciences de la vie - sciences de la terre et de l'univers.

<sup>41</sup> Il n'existe pas de concours externe spécial pour le CAPLP.

### **3 - Des sessions supplémentaires du CRPE dans les académies de Créteil et Versailles, des concours adaptés en Guyane et à Mayotte**

Le ministère a également mis en place, dans le premier degré, des concours externes supplémentaires spécifiques aux académies franciliennes de Créteil et Versailles.

Depuis 2015, une session supplémentaire est systématiquement organisée dans l'académie de Créteil afin de susciter l'inscription de candidats qui n'auraient pas été recrutés dans d'autres académies aux concours plus sélectifs. Alors que 407 postes restaient à pourvoir après la session de droit commun du concours 2021, 300 lauréats ont ainsi pu être recrutés. Ce dispositif a été mis en place dans l'académie de Versailles de 2018 à 2020, puis de nouveau en 2022.

Pour le second degré, des concours permettent également désormais de cibler les affectations des lauréats dans une ou plusieurs académies préalablement déterminées *via* des concours nationaux à affectation locale (CNAL) dans les académies de Mayotte et de la Guyane pour les sessions 2021, 2022 et 2023 ; ils complètent les dispositions dérogatoires déjà en vigueur pour le premier degré à Mayotte<sup>42</sup>.

### **B - Une succession de dispositifs de « pré-recrutement », aux objectifs multiples souvent difficiles à concilier**

L'élévation du niveau diplôme de recrutement ainsi que le manque d'attractivité du métier enseignant ont conduit le ministère à développer, depuis plusieurs années, différents dispositifs qui s'apparentent plus ou moins à des formes de pré-recrutement des futurs enseignants<sup>43</sup>. Ils poursuivent d'ailleurs plusieurs objectifs, plus ou moins faciles à concilier entre eux.

Comme pour tous les masters à caractère professionnel, la maquette du master MEEF prévoit 18 semaines de stage obligatoires. Ces stages en milieu scolaire présentent l'avantage d'attirer les étudiants concernés vers l'enseignement, et de mieux les préparer aux réalités du métier, dont la découverte est intégrée dans le cursus universitaire. Ils ont également permis d'accompagner « socialement » l'exigence accrue de niveau de diplôme, qui rallonge les études, en donnant un revenu aux étudiants concernés durant une partie de leur cursus. En effet, la contrepartie

---

<sup>42</sup> Voir annexe n° 7 sur les adaptations des concours enseignants dans les académies de Mayotte et de Guyane.

<sup>43</sup> Ces étudiants ne sont pas pour autant dispensés des épreuves des concours mais la professionnalisation qu'ils acquièrent dans ce cadre doit au moins leur permettre de confirmer leur appétence pour le métier enseignant.



demandée aux étudiants est, selon des modalités variables dans le temps, d'exercer une activité d'enseignement, soit en présence d'un autre enseignant (stage dit d'observation et de pratique accompagnée - SOPA - ), soit en responsabilité directe de la classe, sur une partie de l'année ou éventuellement sur toute l'année scolaire.

Ces différents objectifs donnés à un même dispositif atténuent fortement sa lisibilité et créent des motivations diverses de la part des étudiants, entre l'envie de découvrir un métier et le besoin d'un revenu durant les études et celui de préparer un concours. Pour « l'employeur éducation nationale », la logique gestionnaire et de moyens ne se concilie pas toujours facilement avec des préoccupations d'ordre pédagogique pour la formation des futurs enseignants. Enfin, différents dispositifs se sont succédé en peu de temps (contrats en alternance pour les étudiants en première année de master MEEF et dispositif des « étudiants apprentis professeurs<sup>44</sup>), sans que leur pertinence ait pu être préalablement évaluée.

## **C - Un recours accru au recrutement de contractuels**

### **1 - Un cadre juridique défini au niveau national, une gestion académique**

Si les emplois permanents de l'État sont occupés à titre principal par des fonctionnaires, le statut général des fonctionnaires autorise le recrutement d'agents contractuels pour des motifs assez nombreux, pour couvrir un besoin permanent ou temporaire<sup>45</sup>.

Les dispositions du décret du 17 janvier 1986 relatif aux agents contractuels de l'État s'appliquent aux contractuels enseignants, sous réserve des spécificités du décret du 29 août 2016. Ce décret, qui prévoit notamment leurs conditions de recrutement, de rémunération et d'évaluation ainsi que leur régime de temps de travail, a été complété par deux arrêtés du 29 août 2016 et une circulaire du 20 mars 2017.

---

<sup>44</sup> Les dispositifs d'alternance sont détaillés en annexe n° 8.

<sup>45</sup> En particulier pour couvrir les postes demeurés vacants à l'issue des procédures d'affectation des enseignants titulaires, lorsque les concours ne sont pas ouverts dans certaines spécialités (notamment de l'enseignement professionnel) ou pour assurer des remplacements ponctuels d'enseignants. Ce sujet a déjà été largement traité par la Cour des comptes dans des rapports sur la gestion des enseignants et dans ceux relatifs aux contractuels, notamment *Les agents contractuels dans la fonction publique Exercices 2010-2019*, rapport public thématique, septembre 2020, et dans un rapport spécifique à l'éducation nationale *Le recours croissant aux personnels contractuels. Un enjeu désormais significatif pour l'éducation nationale*, communication à la commission des finances du Sénat, mars 2018.

Le recrutement des agents contractuels pour couvrir les besoins en emplois des académies relève de la compétence du recteur, qui l'exerce dans le cadre réglementaire précité, complété par les instructions de la DGRH du ministère.

## **2 - Des recrutements significatifs et de longue date dans le second degré, plus récents et plus limités dans le premier degré**

Pour toutes les académies, le recrutement de contractuels, notamment pour assurer le remplacement, constitue un enjeu majeur dans le second degré, en particulier dans des académies comme Créteil et Versailles, où les recrutements de contractuels sont importants<sup>46</sup> et réguliers.

Dans le second degré public, avec plus de 35 000 non-titulaires, la part des contractuels rapportée à l'ensemble des enseignants est aujourd'hui de 9 %. Ils étaient déjà plus de 25 000 contractuels en 2012-2013, soit une augmentation de 40 % depuis lors.

Le recours aux contractuels prend également de l'ampleur dans le premier degré. En 2012-2013, seuls 897 enseignants étaient contractuels, alors qu'ils sont presque quatre fois plus nombreux (3 413) en 2020-2021.

Le poids des non-titulaires varie fortement, plus marqué dans les académies de Créteil, Versailles et Corse<sup>47</sup>, dans les deux degrés. Il est particulièrement élevé dans l'enseignement professionnel. À la rentrée 2020, les contractuels représentent 16,4 % des effectifs dans les disciplines de l'enseignement professionnel relevant du domaine des services<sup>48</sup>, alors que ce ratio est de 4,8 % pour les disciplines de l'enseignement général<sup>49</sup>.

Dans l'enseignement privé, la stratégie de recrutement consiste à embaucher de nombreux contractuels avant d'inciter les meilleurs à passer les concours. La part des non titulaires dans les effectifs enseignants est donc conséquente. Selon les statistiques ministérielles, elle s'établit, en 2020-2021, à 15,6 % dans le premier degré et à 20 % dans le second degré.

---

<sup>46</sup> Pour le second degré : 11,9 % à Créteil et 10,5 % à Versailles, pour une moyenne de 9,0 % (France métropolitaine et DROM). Ces chiffres sont plus faibles dans le premier degré, avec respectivement 2,5 %, 1,2 % et 1 %.

<sup>47</sup> Le recours aux contractuels est massif dans les académies de Guyane et de Mayotte. La part des non-titulaires dans les effectifs enseignants est retracée par académie dans l'annexe n° 9.

<sup>48</sup> Économie gestion, paramédical et social, hôtellerie, etc.

<sup>49</sup> S'agissant de la part des contractuels dans les effectifs enseignants selon les disciplines, sont pris en compte les enseignants à qui sont confiés des élèves à l'année. Voir détail en annexe n° 9.

### **3 - Des procédures de recrutement des contractuels qui se professionnalisent**

Toutes les académies se sont engagées dans la professionnalisation du recrutement des contractuels, en constituant un vivier de candidatures éligibles, en s'appuyant sur les corps d'inspection pour veiller à leur qualité et en renforçant leurs services gestionnaires. Certaines d'entre elles ont dématérialisé la phase de recueil des candidatures et organisé une procédure permettant d'apprécier leur recevabilité ; nombre d'entre elles ont également déployé des dispositifs de recrutement, en partenariat avec des opérateurs (Pôle emploi, Association pour l'emploi des cadres - APEC).

#### **Le recrutement des contractuels dans l'académie de Lyon**

Dans l'académie, depuis la rentrée 2017, le vivier des contractuels en CDD dans le second degré oscille entre 1 700 et 1 900 personnes par année<sup>50</sup>. Ainsi, en 2020-2021, 1 880 contractuels sont recensés dont 47 % ont un contrat sur l'année scolaire entière. Le nombre de « néo-recrutés » est important chaque année : 1 051 en 2017-2018, 853 en 2018-2019, 648 en 2019-2020, 876 en 2020-2021.

Depuis le printemps 2021, l'académie utilise la plateforme nationale ACLOE pour recueillir et traiter les candidatures. Auparavant, elles étaient déposées sur une application académique (PARC). ACLOE permet aux corps d'inspection d'étudier les dossiers, d'organiser des entretiens et de valider les candidatures avec une information des postulants sur l'état de leur dossier. Le lien de la plateforme est disponible sur le site académique avec des informations complémentaires à disposition des candidats. Le vivier des contractuels est aussi abondé *via* les échanges avec les inspecteurs disciplinaires et les établissements. Pour les disciplines particulièrement déficitaires ou pointues, des annonces sont publiées sur les sites de Pôle emploi ou de l'APEC. Le rectorat travaille à rendre plus visibles les besoins de recrutement, notamment pour explorer la publication d'offres sur des plateformes alternatives à Pôle emploi ou solliciter les services des universités ou des centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires (Crous).

\*\*

Les modalités retenues dans les académies de Lille et Versailles sont présentées en annexe n° 9.

<sup>50</sup> Données en personnes physiques qui ont un contrat au cours de l'année scolaire, quelles que soient la durée et la quotité.

Ces processus plus professionnels de recueil et de sélection des candidatures trouvent cependant leurs limites lorsque le rythme des remplacements devient extrêmement élevé, comme cela fut le cas à plusieurs reprises lors de la crise de la covid 19.

#### **4 - Une formation et un accompagnement avant la prise de poste souvent trop limités**

L'article 12 du décret de 2016 prévoit que les agents contractuels bénéficient d'une formation d'adaptation à l'emploi selon leur parcours professionnel antérieur et, en tant que de besoin, d'un accompagnement par un tuteur. Même si les services académiques s'efforcent de mettre en place des actions ponctuelles de formation avant la prise de poste des contractuels, celles-ci demeurent très limitées, consistant le plus souvent en un ou deux jours d'information sur l'environnement professionnel et le cadre d'exercice des futures fonctions. Le recrutement au fil de l'eau des contractuels pour assurer le remplacement ne facilite effectivement pas ces actions de formation avant la prise de fonction.

Ce problème bien identifié et déjà largement relevé par la Cour<sup>51</sup> n'a pas véritablement progressé au cours des dernières années, les efforts engagés par les académies portant davantage sur la formation et l'accompagnement des contractuels une fois qu'ils sont en fonction (cycle ou actions de formation destinés aux contractuels dans le programme académique de formation des écoles académiques de la formation continue, ressources et contenus de formation mis à disposition sur la plateforme M@gistère, ou encore accompagnement par leurs tuteurs et autres encadrants *via* l'outil Compas<sup>52</sup>).

---

<sup>51</sup> Cf. rapport précité sur *Le recours croissant aux personnels contractuels. Un enjeu désormais significatif pour l'éducation nationale.*

<sup>52</sup> Cet outil, qui permet un suivi du parcours et un accès à la carte des formations, est en cours de déploiement pour les enseignants néo-titulaires. Le suivi est amorcé à partir d'un auto positionnement, sur une échelle de cinq niveaux de maîtrise, pour les différentes compétences du référentiel métier.

### **La formation des contractuels enseignants du second degré dans l'académie de Toulouse**

Les personnels contractuels ont accès à un parcours d'autoformation à distance sur la plateforme m@gistère, parcours spécifique pour les compétences transversales<sup>53</sup>. Un module complémentaire s'adresse aux personnels de lycée professionnel. Ceux-ci bénéficient ensuite de formations disciplinaires spécifiques ou des modules thématiques (évaluation des acquis des élèves, par exemple) afin de bâtir de véritables parcours de formation. Ils sont encouragés à suivre les formations de préparation aux concours internes de l'INSPE, financées par l'académie. Ils ont ensuite accès au plan académique de formation continue.

En cas de difficulté, le service de formation du rectorat, sur demande des corps d'inspection, peut mettre en place un dispositif de tutorat par un enseignant expérimenté. Ce dispositif demeure cependant limité, d'une part, par la capacité à trouver les tuteurs, déjà mobilisés par la mise en œuvre de la préprofessionnalisation, et, d'autre part, pour des raisons budgétaires de rémunération des tuteurs.

Le rectorat a également relancé en 2021 un groupe de travail sur les personnels contractuels, avec la participation d'inspecteurs. Il s'agit de leur permettre d'être accueillis par un ou plusieurs enseignants dans leurs classes pour leur première journée en établissement, avant de prendre en charge leur propre classe.

\*  
\*\*

Pour sa part, l'enseignement agricole a développé un dispositif national d'accompagnement à la prise de fonction des nouveaux enseignants contractuels des établissements publics d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA), dit TUTAC (TUTORat des Agents Contractuels). Il vise à répondre à leurs besoins en leur permettant d'avoir accès, dès leur prise de fonction, aux informations nécessaires à l'exercice de leur nouveau métier et de bénéficier, sous plusieurs formes, d'un appui dans leur pratique quotidienne.

---

<sup>53</sup> Installation dans l'établissement, connaissance du fonctionnement de l'établissement, gestion d'un groupe, posture professionnelle, etc.

---

## CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

---

*Même si de nombreux étudiants ou des personnes en reconversion professionnelle demeurent intéressés par l'enseignement, les signes tangibles de perte d'attractivité du métier enseignant se renforcent, tant au regard du nombre de candidats aux concours que désormais pour le recrutement de contractuels. Cette tendance générale est cependant à nuancer selon les disciplines et les territoires. Les académies de Créteil et Versailles connaissent des tensions de recrutement majeures, visibles dans le premier degré, pour lequel le concours est organisé par académie, mais également réelles dans le second degré, se traduisant par une difficulté croissante à trouver des contractuels d'un niveau satisfaisant et par le nombre élevé de primo affectations de titulaires dans ces académies.*

*Les facteurs de cette perte d'attractivité sont multiples, parfois d'ailleurs situés en amont des processus de recrutement, comme par exemple la baisse du nombre des étudiants dans certaines filières comme les lettres ou, dans une certaine mesure, les mathématiques en raison de la forte concurrence faite à l'université par les grandes écoles dans les disciplines scientifiques. Mais la dégradation de l'image du métier enseignant, les conditions de son exercice et de sa rémunération pèsent aussi largement sur son attractivité comme le confirme le sondage réalisé par IPSOS à la demande de la Cour.*

*Face à ces difficultés, le ministère chargé de l'éducation nationale a développé une politique de recrutement active, ayant pour objectifs de diversifier les viviers de candidats aux concours, d'ajouter des concours spécifiques pour les académies peu attractives, d'attirer vers l'enseignement plus précocement les étudiants et de recourir plus largement aux contractuels, ce qui trouve cependant une limite puisque ce vivier est largement commun avec celui des futurs titulaires.*

*En effet, alors que pour l'année scolaire 2020-21, près de 31 000 étudiants préparaient le concours de professeur des écoles et un peu plus de 26 000 les concours du second degré dans les INSPE, ils ne représentent encore que la moitié des lauréats dans le secteur public, respectivement 52,1 % et 41,4 % dans le premier et le second degré. Les autres étudiants proviennent pour la plupart de masters disciplinaires ou de recherche mais, s'agissant des concours externes, un lauréat sur trois n'est pas étudiant.*

*En conséquence, la Cour recommande de :*

1. *ouvrir davantage de postes et de sections aux troisièmes concours afin de diversifier les viviers de recrutement au profit des publics en reconversion professionnelle (ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse) ;*
  2. *instaurer pour les enseignants contractuels une formation obligatoire d'au moins une semaine avant une première prise de poste et intégrer pleinement les contractuels aux actions d'accompagnement et de formation des nouveaux enseignants lors de leurs premières années d'exercice (ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse).*
-





## **Chapitre II**

### **Une cohérence insatisfaisante entre recrutement et formation initiale**

Depuis 1990, et plus encore depuis 2010, la formation des enseignants connaît une réforme quasi permanente, dans un environnement éducatif et universitaire en forte transformation. Ces réformes devraient au regard de la performance éducative et de la réussite des élèves se centrer sur deux objectifs primordiaux.

Il convient en effet d'attirer suffisamment de candidats, de qualité, vers le métier d'enseignant, quel que soit leur parcours antérieur. En outre, les parcours et contenus de formation doivent leur donner toutes les compétences nécessaires pour faire réussir leurs élèves, car « l'effet maître » est absolument essentiel, même si d'autres facteurs sont aussi en jeu.

C'est principalement à l'aune de ces deux objectifs qu'est analysée la réforme de 2019, resituée dans un contexte plus large destiné à éclairer les choix effectués.

## **I - Des logiques de formation imposées par les lois successives sans mise en cohérence satisfaisante**

### **A - Une formation initiale des enseignants entièrement confiée à l'enseignement supérieur depuis 1990**

Si la formation initiale des enseignants du second degré<sup>54</sup> est assurée de longue date par les établissements de l'enseignement supérieur, cela ne vaut pour le premier degré que depuis la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989.

Ce modèle de formation diffère de celui de la plupart des autres fonctionnaires de catégorie A de l'État, qui bénéficient, après leur réussite au concours, d'une formation statutaire de préparation à leur futur métier dans des écoles de statuts variés, sous la tutelle de leurs futurs employeurs (instituts régionaux d'administration – IRA, institut national du service public - INSP, école nationale des finances publiques – ENFiP, école nationale de la magistrature – ENM, etc.). Cette spécificité résulte de l'importance des effectifs concernés et de la nature des savoirs dispensés, voire de la relation des enseignants avec l'institution.

Ainsi, leur formation s'inscrit dans le cadre juridique et la culture professionnelle en vigueur au sein des universités, caractérisés par une forte autonomie juridique et par la large liberté des enseignants-chercheurs dans les choix de leurs enseignements.

Aucune réforme intervenue depuis 1989 n'a d'ailleurs remis en cause cette évolution, même si des tentations ont existé à plusieurs reprises, particulièrement pour les professeurs du premier degré. Cette formation universitaire « adossée à la recherche » est présentée par de nombreux acteurs (notamment, les représentants du monde universitaire et syndicats enseignants) comme devant leur permettre de maîtriser leur discipline et d'acquérir « *les nécessaires postures réflexives sur leurs pratiques*

---

<sup>54</sup> Avec une spécificité cependant de la formation des enseignants de lycées professionnels dans le cadre des écoles normales nationales d'apprentissages (ENNA). Les enseignants de lycées professionnels ont été formés dans les ENNA, créées en 1946, jusqu'à leur intégration dans les IUFM en 1991. Au départ de courte durée (4 mois), la formation dure une année à partir de 1950 puis évolue, comme les conditions de recrutement, pour tenir compte de l'évolution des formations en lycée professionnel et en raison de l'extension du modèle universitaire de formation des enseignants.

*professionnelles* », afin de bien appréhender au cours de leur carrière future les évolutions des savoirs et de leur métier.

La loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation a créé les IUFM, établissements publics administratifs d'enseignement supérieur, devenus par la suite une composante interne d'université<sup>55</sup>. La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République les a supprimés au profit des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), devenues, depuis la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE).

Cette intégration de la formation des enseignants à l'université correspond aussi à une tendance que l'on retrouve dans les autres pays européens, avec des équilibres variables entre connaissances disciplinaires, savoir-faire didactiques et pédagogiques et autres compétences professionnelles à acquérir pour l'exercice du métier.

#### **Éclairages sur le niveau et les contenus de formation initiale des enseignants au sein de l'Union européenne**

En 2020, les futurs enseignants européens devaient majoritairement être titulaires d'un master, ou à défaut, d'une licence, en particulier pour enseigner dans le second degré<sup>56</sup>. Certains pays (Danemark, Irlande du Nord, Pays de Galles, Suède, Turquie) prévoient une formation de quatre années. L'Allemagne, l'Ecosse, l'Espagne, l'Italie, le Luxembourg ou la Slovénie demandent un master 2, comme la France.

En 2018, en moyenne, 54,9 % des enseignants de collège disposaient d'un diplôme de master, 38 % d'une licence, 4,5 % d'entre eux d'un diplôme de niveau inférieur et 2,7 % d'un doctorat. La France se caractérise par sa forte proportion de titulaires de doctorat (4,5 %), à l'instar de l'Italie (4,2 %) et de la République tchèque (4,1 %). En France, 65,4 % des enseignants déclaraient être titulaires d'une maîtrise, 27,7 % d'une licence, et 2,4 % un diplôme de niveau moindre.

<sup>55</sup> Rattachés à une université « intégratrice », deux tiers d'entre eux travaillent également avec des universités partenaires.

<sup>56</sup> Les données sur le premier degré sont moins détaillées par les rapports de l'OCDE ou de l'Union européenne. Néanmoins, l'élévation au niveau master pour enseigner en maternelle place la France dans les pays qui exigent un niveau de qualification particulièrement élevé en 2021, la plupart des autres pays exigeant une seule licence pour enseigner à ce niveau, selon l'OCDE.

En 2018, 92,4 % des enseignants en poste dans les pays européens disent avoir bénéficié, au cours de leur formation initiale, de contenus disciplinaires, pédagogiques et de pratiques de la classe (de ces trois éléments ou seulement de certains d'entre eux). 82,2 % d'entre eux se sont vu dispenser des enseignements portant sur la pédagogie, la France (77,1 %), l'Italie (68,9 %) et l'Espagne (59,4 %) se situant dans le bas du tableau.

Les pratiques en classe (stage) sont mentionnées par 84,3 % des enseignants, avec des différences notables entre Finlande (98,1 %), Angleterre (97,1 %), Flandre (95 %) et République tchèque (66,9 %), Espagne (67,3 %). Pour la France, ce ratio est de 73,3 %.

Enfin, au sein de l'UE, les enseignants déclarant avoir bénéficié de ces trois composantes dans leur formation initiale sont 68,8 % (et 75 % pour les moins de 35 ans). La France affiche des ratios inférieurs, respectivement 56,5 % et 62,4 %, en queue de peloton avec l'Italie (57,1 % et 50,4 %) et l'Espagne (41,5 % et 55 %). À l'inverse, s'agissant de l'ensemble des enseignants, la Belgique (Flandre), la Bulgarie, le Danemark, l'Autriche, la Roumanie, la Finlande et l'Angleterre affichent des ratios de plus 75 %.

\*  
\*\*

## **B - Des logiques de formation et de recrutement déstabilisées par la « mastérisation » engagée en 2010**

### **1 - Une cohérence très imparfaite entre formation et recrutement**

Même si la formation est dispensée par les universités, le ministère de l'éducation nationale n'a jamais renoncé à exprimer ses attentes. Son principal levier, en aval, est celui des concours de recrutement, par la volumétrie des postes, la nature des épreuves et la composition des jurys. En amont, il pèse sur les contenus et l'organisation de la formation dispensée en INSPE.

Ces difficultés d'articulation entre la formation initiale et les concours de recrutement ont été amplifiées depuis l'élévation du recrutement des enseignants au niveau du master. En effet, les réformes successives ayant supprimé toute corrélation entre le type de licence et le concours passé, le concours doit « faire la différence » entre les candidats.

Jusqu'à la réforme de 2008, le concours était préparé à l'IUFM ou à l'université, le plus souvent durant une année non reconnue par un diplôme universitaire. Le lauréat au concours devenait ensuite fonctionnaire stagiaire placé en responsabilité partielle d'enseignement en école ou

établissement et en formation à l'IUFM. Les candidats à l'agrégation, leur maîtrise obtenue, préparaient le plus souvent le concours lors d'une année spécifique, avec la possibilité de préparer également le CAPES, les programmes des deux concours étant en partie identiques dans de nombreuses spécialités.

La décision de recruter des enseignants désormais titulaires d'un master pose avec une plus grande acuité la question de l'articulation entre le concours et la formation universitaire, puisqu'il n'est plus envisageable de consacrer une année particulière à la préparation des concours. À cet égard, la doctrine du ministère sur le positionnement du concours a changé à trois reprises : en fin de M2 lors de la réforme en 2010, en fin de M1 lors de la réforme de 2012/2013, puis à nouveau en fin de M2 avec la réforme de 2019.

Plus profondément, la question centrale demeure celle de l'articulation à trouver entre la formation initiale dispensée et les attentes du ministère chargé de l'éducation nationale exprimées à travers les concours.

La liberté de passer par des formations diverses et l'importance numérique des candidats non étudiants renforcent la fonction « couperet » des concours, qui vérifient alors les contenus disciplinaires et la capacité à les transmettre des futurs enseignants. Ceci conduit à penser des concours hybrides, jugés régulièrement encore trop « académiques » et peu « professionnels » ou à l'inverse trop peu disciplinaires<sup>57</sup>.

La création des masters MEEF en 2013 a constitué une réponse partielle à cette difficulté, sans trancher définitivement les débats : comment construire un « master professionnel », avec également une dimension recherche, aux débouchés professionnels conditionnés par l'obtention d'un concours ? Doit-on passer par ce type de formation pour devenir enseignant ? Ne risque-t-on pas d'enfermer des étudiants dans des formations aux débouchés incertains ? Quels contenus de formation doit-on y trouver qui doit accorder une place suffisante à la maîtrise de(s) discipline(s) à enseigner mais aussi aux compétences à acquérir pour transmettre ces savoirs à tous les élèves ?

---

<sup>57</sup> Les syndicats représentatifs du second degré défendent des positions non homogènes sur cette question : en les résumant à l'extrême, on peut indiquer que le SGEN-CFDT et le SE-UNSA défendent la première position, le SNES-FSU et le SNALC la seconde.

## **2 - Une fonction de l'agrégation encore moins lisible depuis la mastérisation**

Dans ces débats, le concours de l'agrégation externe tient une place particulière et très sensible, même s'il ne représente (à la session 2021) que 15,8 % des postes offerts aux concours externes et troisième concours.

Jusqu'à la réforme de 2010, outre la nature des épreuves, les conditions de diplôme étaient différentes. Cette différence ayant désormais disparu, le maintien de deux types de concours de recrutement externes interroge d'autant plus qu'ils sont destinés à pourvoir les mêmes emplois et à exercer le même métier, les agrégés ayant des obligations de service inférieures à celles des certifiés et une meilleure rémunération.

Naturellement, ce propos doit être nuancé et éclairé par l'histoire de ces concours<sup>58</sup>. En outre, les agrégés exercent majoritairement en lycées d'enseignement généraux et technologiques (LEGT) et ont des possibilités d'évolution professionnelle bien supérieures : enseignement en post bac (CPGE, STS, premier cycle universitaire), évolution vers les corps d'inspection (IA-IPR) ou de professeurs de chaire.

Les épreuves des concours demeurent très largement académiques, avec un haut niveau d'exigence disciplinaire et une forte sélectivité de la grande majorité des agrégations externes. La professionnalisation des concours a très peu concerné l'agrégation, ce qui l'isole des réformes qui ont pourtant pour ambition de mieux préparer au métier enseignant et conduit encore aujourd'hui les candidats à s'inscrire plutôt dans un master recherche correspondant à la spécialité disciplinaire que dans un master MEEF.

## **C - Des attentes trop diverses à l'égard de la formation initiale, des conceptions divergentes du métier enseignant**

De manière un peu schématique, deux conceptions du métier enseignant s'opposent. Elles rejouent sur le contenu de la formation.

La première met en avant une approche globale du métier. Elle doit former les futurs enseignants tant à la maîtrise des savoirs disciplinaires, qu'à une bonne connaissance du système éducatif, au mode de

---

<sup>58</sup> L'équivalent de l'agrégation du secondaire existe depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, alors que le CAPES n'a été créé qu'en 1950 pour le recrutement des professeurs des collèges et lycées généraux et techniques publics.

fonctionnement d'une école ou d'un établissement scolaire, à l'environnement social et culturel des élèves, à la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, aux sciences cognitives et de l'éducation, à la pédagogie et à la didactique des disciplines.

La seconde approche, si elle ne nie pas l'importance de ces différentes compétences, demeure plus attachée à la priorité donnée à la maîtrise des savoirs disciplinaires. Ce second modèle, encore prépondérant au sein du lycée général, des CPGE et globalement à l'université, est encore prégnant dans les représentations collectives. Il est cependant contrebalancé par la nécessité de mieux préparer les futurs enseignants à intervenir devant des élèves aux profils sociaux et culturels divers, vers qui la transmission des savoirs peut moins facilement s'appuyer sur le fondement d'acquis culturels et familiaux qui les prédisposeraient aux formes d'enseignement « traditionnel ».

De fortes différences ou nuances existent sur ces questions entre disciplines. Ainsi, la philosophie ou l'histoire sont souvent citées comme demeurant très attachées aux contenus disciplinaires de la formation des maîtres, alors que les sciences de la vie et de la terre ou l'éducation physique et sportive sont souvent mentionnées comme celles ayant davantage évolué vers une approche moins strictement disciplinaire.

Cette opposition influe sur le contenu de la formation initiale et la définition des épreuves des concours, en particulier s'agissant de la professionnalisation de l'une des deux épreuves écrites d'admissibilité et de la nouvelle épreuve orale (transverse) des différents concours externes.

À leur entrée dans le métier, nombre de nouveaux enseignants sont confrontés à un décalage assez fort entre la représentation qu'ils ont de leur métier, leur préparation pour l'exercer et la pratique concrète de leur nouvelle activité. Ceci est particulièrement net dans le second degré et tout particulièrement en collège, où ce décalage est le plus sensible, facteur de « malaise enseignant ».

### **D - Les besoins spécifiques du premier degré mal pris en compte au nom de « l'égalité des degrés d'enseignement »**

La réforme de 1989/1990 a constitué un moment charnière, car elle a mis en extinction progressive le corps des instituteurs, devenus professeurs des écoles et a remplacé les écoles normales par les IUFM. Ces deux évolutions répondaient aux revendications de nombreux acteurs. En particulier, les syndicats enseignants étaient porteurs pour certains d'un

« *désenclavement* » de la formation délivrée au sein des écoles normales, mais aussi d'une « *égale dignité* » des enseignants, sur le plan statutaire notamment, avec leurs homologues du second degré.

Ce rapprochement, considéré comme un acquis pour la majorité des acteurs rencontrés, s'est aussi traduit par un relatif alignement sur le « modèle » de formation du second degré, alors même que les nombreuses spécificités du premier degré justifient de le traiter différemment. En effet, les motivations des candidats au professorat des écoles, souvent plus intéressés à l'éducation des enfants qu'à l'enseignement d'une discipline, leurs parcours scolaires et universitaires antérieurs, la nécessaire appréhension des besoins globaux des enfants, la pluridisciplinarité des enseignements, la maîtrise des méthodes nécessaires à l'acquisition des apprentissages fondamentaux, sont autant d'éléments à prendre en compte.

Or, si les futurs professeurs des écoles doivent désormais être titulaires d'un master, leur préparation au métier se fonde principalement sur les deux années de master. Cela nécessite, pour beaucoup d'entre eux, une remise à niveau dans les disciplines fondamentales du premier degré qu'ils n'ont très souvent plus travaillées depuis le lycée (français, mathématiques et sciences), mais aussi l'apprentissage d'une pédagogie adaptée à l'acquisition de compétences et de savoirs par de jeunes élèves. Leurs futurs collègues du second degré peuvent quant à eux davantage s'appuyer sur un continuum de formation. Si des initiatives attestent de la volonté des ministères chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale de mieux articuler licences suivies et master MEEF, elles ne remettent pas frontalement en question cette organisation commune de la formation initiale.

## **II - Une nouvelle réforme qui laisse subsister des difficultés structurelles**

### **A - La création des INSPE et la portée de la réforme de 2019**

#### **1 - Les objectifs mis en avant pour cette nouvelle réforme**

Si la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance a transformé les ESPE en INSPE, la réforme de la formation initiale et du recrutement des enseignants va au-delà de ce changement d'appellation. Pour autant, si ses objectifs généraux sont présentés dans plusieurs



documents<sup>59</sup>, les raisons des décisions qui en découlent, sont, en revanche, moins explicitées et plus difficiles à identifier, d'autant que les arbitrages se sont étalés dans le temps<sup>60</sup>.

Les ministères ont mis en avant quatre objectifs majeurs. Il s'agissait en effet d'assurer un contenu de formation initiale plus homogène sur l'ensemble du territoire national, *via* un référentiel de formation des enseignants<sup>61</sup> et de renforcer le rôle de « l'État employeur ». Il convenait également, d'une part, de mieux organiser la formation dispensée lors du master vis-à-vis de la préparation du concours, en le déplaçant en fin de M2 et en renforçant la dimension professionnelle des épreuves du concours externe. Les lauréats titulaires d'un master MEEF devaient bénéficier d'une entrée progressive dans la carrière de professeur par la mise en œuvre d'un véritable continuum de formation et des actions de « préprofessionnalisation ».

Cette réforme tente de répondre à plusieurs critiques formulées sur les choix ministériels antérieurs et sur l'action des ESPE : professionnalisation de la formation entravée par la nécessité de préparer un concours encore trop peu professionnalisé et situé au milieu du master ; charge de travail excessive en tant que fonctionnaire stagiaire mais aussi étudiant en M2, année cumulant des compléments de formation, le stage en responsabilité à hauteur d'un mi-temps de service et une initiation à la recherche ; possibilité d'entrer dans la profession sans avoir validé un master MEEF, ce qui fragilise un certain nombre d'enseignants débutants ; définition des attendus et encadrement des mémoires de recherche parfois défailants, etc.

## **2 - Une reprise en main du pilotage par le ministère chargé de l'éducation nationale**

La réforme a été conduite par les deux ministères chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale et, sur le plan administratif, par les trois directions générales concernées : la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) chargé du pilotage des formations universitaires et de la tutelle sur les établissements d'enseignement supérieur, la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) garante des contenus d'enseignement à dispenser et donc porteuse des attendus du MENJ en matière de formation des maîtres, la DGRH qui pilote et organise les recrutements et est à

---

<sup>59</sup> Présentation de la loi et interventions du ministre chargé de l'éducation nationale.

<sup>60</sup> Voir en annexe n° 10 la chronologie de la réforme.

<sup>61</sup> Le référentiel de formation de juillet 2019 intitulé *Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21<sup>ème</sup> siècle* présente les objectifs et axes de formation, le niveau de maîtrise des attendus en fin de master et un cadrage plus prescriptif des volumes de formation dispensés dans les INSPE.

l'origine de la plupart des textes réglementaires sur la formation, après concertation avec les deux autres directions générales.

Le portage politique de la réforme a cependant été assuré principalement par le ministre chargé de l'éducation nationale, qui en a davantage été à l'origine. Sur plusieurs points fondamentaux, la réforme s'inscrit dans le prolongement de la précédente, notamment en confortant le principe de la maîtrise de la formation des maîtres et le maintien des INSPE au sein de l'université.

En revanche, le ministre chargé de l'éducation nationale assume plus clairement ses préoccupations de futur employeur, que ce soit à travers la dénomination même « d'instituts nationaux » ou plus précisément le processus retenu pour la nomination de leurs directeurs. Les candidats à l'emploi sont désormais auditionnés par un comité coprésidé par le recteur d'académie et le président ou le directeur de l'établissement de rattachement et nommés par arrêté conjoint des ministres. Si ce processus de sélection doit garantir l'excellence des candidatures retenues, celles-ci n'ont pas toujours été aussi nombreuses qu'espéré. En effet, bien qu'essentielle, la fonction de directeur n'est pas forcément attractive pour les enseignants chercheurs, notamment au regard de sa complexité<sup>62</sup>.

## **B - Des décisions tardives sur l'application de changements significatifs**

### **1 - Un nouveau cadrage des modalités de formation en INSPE**

L'arrêté du 27 août 2013 qui fixe le cadre national des formations dispensées au sein des masters MEEF a porté les principaux changements apportés par la réforme. Il a été modifié une première fois en 2019 afin de préciser les attendus de l'employeur éducation nationale exprimés dans le « référentiel de formation ». Ainsi, les étudiants en MEEF se voient dispenser au moins 800 heures d'enseignement et d'encadrement pédagogique hors stage, avec une déclinaison par rubriques de formation<sup>63</sup>.

---

<sup>62</sup> Elle suppose de bien connaître la culture professionnelle universitaire, mais tout autant, celle de l'enseignement scolaire ; elle les écarte de la recherche, est diversement considérée au sein des universités et est assez peu attractive sur le plan financier.

<sup>63</sup> Pour les professeurs du second degré : au moins 45 % du temps à la construction du cadre de référence et à l'enseignement des savoirs de sa discipline ou spécialité, au moins 30 % du temps aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage, au moins 15 % du temps à l'initiation à la recherche et à l'exploitation de travaux de recherche pour analyser des situations professionnelles et 10 % du temps réservé au contexte propre, notamment territorial et aux innovations pédagogiques de chaque ESPE/INSPE.

Les équipes enseignantes doivent dorénavant comprendre des professeurs des premier et second degrés en exercice, pour au moins un tiers des heures prévues. Ce texte a été modifié une seconde fois en 2020, afin de formaliser la mise en place des nouvelles modalités de stage des étudiants et de tirer les conséquences du déplacement du concours en fin de master.

Cet important travail conduit en 2018/2019 a suscité de forts débats. À titre d'exemple, l'obligation de recourir à des « formateurs de terrain » pour un tiers du temps des enseignements dispensés a tout particulièrement suscité des réactions. Élément majeur de la professionnalisation de la formation et de la nécessaire ouverture des INSPE aux évolutions récentes conduites dans l'enseignement par le MENJ, elle a été accueillie favorablement par les directions des INSPE rencontrées lors de l'enquête.

Pour autant, elle a pu être vécue par nombre des formateurs (notamment les professeurs des premier et second degrés affectés à temps plein dans les INSPE) comme une forme de remise en cause de leur légitimité. À cette difficulté, s'ajoutent de nombreux problèmes de ressources humaines, à la fois pour trouver ces formateurs, leur donner un service (parfois au détriment des formateurs de l'INSPE) et organiser un ensemble cohérent de formation et des échanges suffisants entre les différents intervenants aux services souvent morcelés, trop peu coordonnés entre eux, ce qui *in fine* peut nuire à la qualité de la formation dispensée.

Les situations sont cependant variables d'un INSPE à l'autre, certains d'entre eux (pour le second degré) étant déjà parfois très proches de cette obligation. C'est en revanche beaucoup moins vrai dans le premier degré, où le poids de formateurs internes est plus fort. Selon la DGESIP, dans quatre des dix établissements expertisés lors de l'accréditation de la seconde vague (vague B), ce taux atteignait, au mieux, 10 % des enseignements dispensés. Cette difficulté se retrouve aussi dans certaines disciplines du second degré, avec un taux inférieur ou égal à 10 %.

En outre, si cette obligation est précisée par arrêté, les modalités de comptage sont laissées à l'appréciation des INSPE. Et la DGESIP, qui ne dispose pas des effectifs d'enseignants en service partagé entre un INSPE et une école ou un établissement, ne peut en assurer le suivi, alors que cette mesure est pourtant emblématique de la réforme.

## **2 - Un concours repoussé à la fin de la seconde année de master et des épreuves voulues plus professionnelles**

Depuis la session 2022, les candidats aux concours externes d'accès aux corps enseignants doivent être inscrits en deuxième année de master,

ou détenir un master. À leur nomination en tant que stagiaire dans les corps concernés, leur master doit être validé. Si cette décision fait suite à de nombreux débats et rapports, son entrée en vigueur et sa motivation n'ont pas véritablement fait l'objet de débats préparatoires officiels.

Les positions des acteurs étaient très partagées sur le sujet, tous reconnaissant toutefois que la passation du concours en fin de M1 n'était pas satisfaisante.

Les épreuves des concours externes ont également été modifiées. Les travaux préparatoires (définitions des maquettes « types » et sujets 0) ont été engagés au début de l'année 2020 et les arrêtés fixant les modalités d'organisation des concours publiés en janvier 2021. Les épreuves d'admissibilité ont été revues, l'une demeurant plutôt académique, la seconde comprenant désormais une dimension plus professionnelle d'application des savoirs académiques à une situation d'enseignement.

La nouvelle épreuve d'admission (« entretien avec le jury ») a focalisé les débats. Transverse à tous les concours rénovés<sup>64</sup>, elle est destinée à « *apprécier la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation* ». Si une épreuve assez proche avait déjà été élaborée précédemment, elle symbolise, pour ses opposants, le risque d'un recrutement fondé sur des considérations subjectives ou comportementales. Ce d'autant plus qu'y participent en tant qu'examineurs des personnels administratifs relevant du ministère chargé de l'éducation nationale, des membres des corps d'inspection ou de direction ou des enseignants-chercheurs.

La crédibilité des master MEEF dépendra de l'évolution des épreuves. Si elles restent considérées par les étudiants comme essentiellement académiques, ceux-ci ne s'inscriront pas davantage aux MEEF, alors que si elles valorisent les parcours plus professionnalisants, tant par la formation que par les stages, l'attractivité des masters MEEF en sera renforcée.

Les situations sont assez diverses selon les disciplines et les politiques des universités. Toutes ne favorisent pas les formations en INSPE, quels que soient les discours officiels, par attachement, pour certaines, aux contenus disciplinaires mais aussi par souci de conserver les meilleurs étudiants dans les masters disciplinaires et de recherche.

---

<sup>64</sup> On retrouve aussi cette épreuve au CRPE, mais dans un format d'épreuve spécifique intitulée « Épreuve d'entretien » en deux parties, la première portant sur l'EPS, la seconde sur cette épreuve que l'on retrouve dans les concours du second degré.

De plus, le concours de l'agrégation, en pratique préparé par les unités de formation et de recherche (UFR) des universités ou les ENS, échappe à la réforme de 2019 comme à la précédente (2013), ce qui est de nature à brouiller le message.

Un bilan de la session des concours serait de nature à apporter une première réponse aux questions précédemment évoquées. Ce bilan permettrait d'évaluer dans quelle mesure le master MEEF offre un véritable avantage comparatif face aux masters disciplinaires et pour les seuls lauréats issus d'un master MEEF, laquelle des modalités (stage en alternance ou SOPA) permet le mieux de préparer et satisfaire aux exigences du concours. Au vu des débats encore vifs au sein de l'éducation nationale sur le rôle de la nouvelle épreuve orale d'admission, une attention particulière pourrait lui être portée.

En effet, alors que le master MEEF a pour principal objet de former des futurs enseignants du premier et second degrés pour les mentions concernées, les taux de réussite des concours externes publics des candidats issus des INSPE n'étaient en 2019 que de 35,8 % pour le premier degré et de 30,5 % pour le second degré. La majorité des étudiants n'est donc pas fonctionnaire stagiaire à l'issue du master MEEF.

En outre, les besoins de l'employeur sont tels qu'il est contraint de recourir au recrutement comme contractuels d'étudiants qui ont échoué aux concours. Une partie de ces contractuels aura un parcours au sein de l'éducation nationale par la voie des concours internes.

### **3 - Un renforcement des dispositifs de préprofessionnalisation, au risque d'un manque de lisibilité**

Afin de permettre une entrée progressive dans le métier de professeur, de garantir un revenu aux étudiants<sup>65</sup> pour accompagner l'allongement de la durée de la formation universitaire et de renforcer le caractère professionnel de la formation, deux nouveaux dispositifs préprofessionnalisants ont été mis en place.

Depuis la rentrée 2019, des assistants d'éducation (AED) sont recrutés, dans toutes les académies, de la deuxième année de licence au Master 1, dans le cadre d'un dispositif de préprofessionnalisation. Le ministère souhaitait recruter 3 000 AED chaque année. Selon ses indications, près de 5 500 AED en préprofessionnalisation étaient en

---

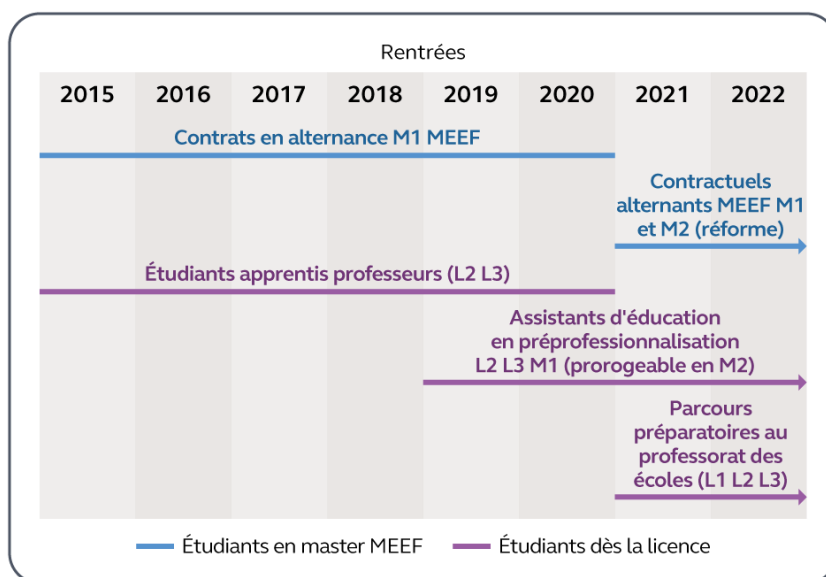
<sup>65</sup> Les rémunérations prévues sont compatibles avec les bourses sur critères sociaux de l'enseignement supérieur dans les conditions de droit commun.

fonctions à la rentrée 2021. Le déplacement du concours en fin de M2 a conduit à la prolongation de la durée de leur contrat de trois à quatre ans.

Le second dispositif est lié à la rénovation du master MEEF. À compter de la rentrée scolaire 2021, dans le cadre d'un contrat de droit public, les alternants assurent une mission d'enseignement en responsabilité devant élèves en école ou en établissement. Accompagnés par un tuteur, leur temps de service représente un tiers de l'obligation réglementaire de service du corps correspondant au concours préparé, de manière filée sur l'ensemble de l'année scolaire ou de façon massée sur une ou plusieurs périodes (ou encore de manière mixte). Les alternants bénéficient d'une rémunération mensuelle brute de 865 €<sup>66</sup>.

Les étudiants en master MEEF peuvent enfin toujours choisir un stage d'observation et de pratique accompagnée (SOPA), qui se substitue au contrat en responsabilité de classe.

### Schéma n° 2 : les dispositifs de préprofessionnalisation



Source : Cour des comptes

<sup>66</sup> À laquelle est ajoutée une fraction de l'indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves dans le premier degré, de l'indemnité de suivi et d'orientation des élèves dans le second degré, déterminée au prorata de leur temps effectif de service.

#### 4 - Des choix discutables relatifs à l'année de stage de titularisation

Depuis la rentrée 2022, aux termes d'un arrêté finalement pris en février 2022, complété en avril par une circulaire pour le second degré<sup>67</sup>, les fonctionnaires stagiaires titulaires d'un master MEEF ont désormais un service d'enseignement à temps complet durant leur année de stage, avec 10 à 20 jours de formation complémentaire, alors que les titulaires d'un autre master réalisent une « formation en alternance » et un demi service d'enseignement.

Cette distinction entre stagiaires se justifie, pour le ministère, par la prise en compte des expériences académiques et professionnelles antérieures des lauréats, *a priori* plus grandes pour les titulaires d'un master MEEF. Le ministère avait même envisagé de distinguer, en leur sein, entre ceux ayant réalisé un SOPA ou un contrat d'alternant en M2 ; seuls ces derniers auraient alors effectué un temps plein dès l'année de titularisation.

Cette différenciation a suscité l'opposition unanime des organisations syndicales enseignantes. Outre certaines incertitudes juridiques sur la possibilité même d'opérer une telle distinction au sein des mêmes corps, ce choix ne paraissait pas de nature à promouvoir le master MEEF, même si le ministère a pris certaines mesures statutaires et financières en faveur des stagiaires lauréats de ce type de master<sup>68</sup>.

Cette décision permet dans le même temps d'accroître les moyens d'enseignement et de préparer dans de meilleures conditions la carte scolaire de la rentrée 2022, en particulier dans le second degré, cf. *infra*.

Enfin, les conditions précises de formation lors de cette année de stage et la répartition de leurs modalités de financement entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur restent à préciser. La formation en alternance des titulaires d'un autre master sera reconnue par un diplôme inter-universitaire (DIU) dispensé au sein des INSPE.

---

<sup>67</sup> Arrêté du 4 février 2022 modifiant l'arrêté du 18 juin 2014 fixant les modalités de formation initiale de certains personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public stagiaires.

Note de service du 7 avril 2022 *Affectation en qualité de fonctionnaire stagiaire des lauréats des concours du second degré - Rentrée de septembre 2022*. Bulletin officiel n° 15 du 14 avril 2022 et correctif apporté au BOEN du 10 mai 2022 supprimant les durées d'enseignement des stagiaires figurant dans la version initiale.

<sup>68</sup> L'indemnité annuelle (de 1 200 €) est perçue par les stagiaires à mi-temps au prorata de leur temps de service.

## C - Une réforme désormais installée mais une mise en œuvre difficile

### 1 - Une gouvernance complexe et chronophage de la réforme

Au niveau ministériel, les trois directions générales concernées (DGESIP, DGESCO, DGRH) ont désormais l'habitude d'un pilotage conjoint, déjà imposé par la réforme précédente. Cependant, la coordination des trois directions, directement assurée par les deux cabinets ministériels, aurait gagné, pour certains interlocuteurs rencontrés, à être renforcée, par exemple, par la nomination auprès des deux ministres d'un délégué chargé spécifiquement de ce pilotage d'ensemble.

De même, comme en 2013, un comité de suivi (CDS) a été installé le 31 janvier 2020. Composé des parties prenantes à la réforme, il s'est réuni à 10 reprises et a formulé certaines recommandations, notamment sur les périodes en milieu professionnel. De l'avis même de ses deux présidents, il « *n'aura que difficilement trouvé sa place, parce que mise en place et suivi de la réforme se sont trouvés mêlés à cause de calendriers retardés. Parce que les débats du CDS se tenaient en même temps ou même avant le travail des directions générales ou de l'IGESR et donc en porte à faux vis-à-vis des procédures habituelles, des groupes de travail officiels, des bilatérales, des concertations menées par les directions ou l'IGESR. Il en est résulté redites, mais aussi sentiment que le CDS pouvait être alors l'occasion de contester, d'essayer d'infléchir le travail en cours des DG ou de l'IGESR, et venait se mêler de ce qui ne le regardait pas* »<sup>69</sup>.

Ce pilotage ministériel s'est effectivement vu reprocher par nombre des interlocuteurs rencontrés son insuffisante réactivité dans la mise en œuvre d'une réforme très étalée dans le temps, avec de longs moments en apparence « inactifs », suivis de phases d'accélération occasionnant une publication des textes réglementaires trop tardive par rapport à la mise en œuvre d'une réforme déjà engagée sur le terrain, plaçant alors les acteurs en difficulté par manque d'informations et de cadrage stabilisé.

Au niveau académique, la réforme a considérablement mobilisé les acteurs concernés au sein des rectorats, afin d'être présents dans toutes les instances de pilotage et de coordination des INSPE<sup>70</sup>. Les recteurs et les secrétaires généraux rencontrés se sont fortement investis dans la réforme, notamment pour faire valoir les positions du ministère.

<sup>69</sup> Marie Danièle Campion, François Louveaux, *Bilan de fin de mission*, mai 2022.

<sup>70</sup> Elles réunissent les représentants des universités, des INSPE, et ceux des rectorats et des DSDEN.



Les modalités de gouvernance ont parfois été revues. Ces instances sont en effet trop nombreuses, leurs contours et leurs compétences sont imprécis, ce qui conduit souvent à aborder des sujets dans une instance qui n'a pas la compétence pour les traiter ou à remettre en cause des décisions prises dans d'autres instances dont c'est justement le rôle.

Cette mobilisation des acteurs s'est également déroulée entre les INSPE, leurs universités de rattachement (« université intégratrice ») et les universités partenaires. La construction des nouvelles maquettes de formation a nécessité d'organiser de nouveaux services d'enseignement et d'accorder une place plus importante à des approches plus transversales<sup>71</sup>. De très nombreux arbitrages ont été nécessaires, sans directives précises et préalables des deux ministères sur les clés de répartition des contributions des différents acteurs.

Le manque de précision des budgets de projet, déjà relevé par la Cour, illustre cette difficulté. Outil politique et de pilotage, le budget doit transcrire l'accord des partenaires autour d'un projet collectif, avec les contributions de chacun (universités intégratrice et partenaires, rectorat).

Mais l'identification des moyens étant déterminée par les partenaires, l'unité de compte retenue peut varier d'un institut à un autre, sans conséquence très concrète pour les INSPE qui demeurent des composantes d'une université, à l'autonomie budgétaire très faible. Alors que la DGESIP estime qu'il est préférable « *de laisser les acteurs locaux en décider dans le cadre du pilotage partenarial du projet INSPE* », la Cour recommande de reprendre les travaux relatifs à l'identification des moyens, arrêtés en 2017, afin de clarifier les contributions de chacun. En complément de ces budgets de projet, des conventions passées entre les INSPE, les universités et les rectorats définissent le rôle et les moyens apportés par chacun des acteurs, dont la mise en place du continuum entre la formation initiale, la formation continuée<sup>72</sup> et la formation continue.

Tous les interlocuteurs rencontrés ont insisté sur l'épuisement des équipes résultant de ces négociations, sans cadrage ou règles préétablis. Le temps ainsi consacré l'a été au détriment d'un travail de nature plus pédagogique, ce d'autant plus qu'il intervient après une précédente réforme relativement proche.

---

<sup>71</sup> Il s'agit notamment des « éducation à », notamment à la citoyenneté, à l'environnement et au développement durable, etc.

<sup>72</sup> Il s'agit de la période de formation située entre la formation initiale et continue, soit plus particulièrement les trois premières années d'un néo titulaire dans le métier.

## **2 - Des positions divergentes des acteurs, de poids inégal dans les arbitrages rendus**

Les acteurs de l'enseignement supérieur semblent avoir pesé de manière limitée sur les choix structurants de la réforme. La CPU, devenue France Universités, a globalement soutenu les axes de la réforme. Pour autant, elle a regretté le temps nécessaire à son déploiement et la publication étalée dans le temps des textes, avec parfois un degré de détail excessif, en particulier sur les volumes horaires de formation. Elle a surtout dénoncé le manque de visibilité sur les sujets majeurs que sont le volet professionnalisation ou le déplacement du concours en fin de M2.

Les organisations syndicales enseignantes de l'enseignement supérieur se sont, dans un premier temps, divisées en deux camps, avec une tonalité critique unanime en fin de processus. Les organisations syndicales de l'enseignement secondaire ont davantage pesé dans les arbitrages rendus.

Les organisations étudiantes se sont peu exprimées sur le sujet<sup>73</sup>. La FAGE rappelle son attachement à la qualité de la formation des futurs enseignants en préservant leurs conditions d'études ainsi que les exigences académiques et professionnelles. Favorable au déplacement des concours de recrutement en fin de licence, elle a déploré que les étudiants soient obligés de suivre une année supplémentaire avant de passer le concours et de devenir fonctionnaires stagiaires. L'UNEF s'est assez largement alignée sur les positions défendues par les syndicats hostiles à la réforme.

Enfin, les associations disciplinaires veillent, avec des nuances non négligeables selon les disciplines, à la bonne prise en compte des compétences disciplinaires dans la réforme et trouvent en cela des relais au sein des corps d'inspection.

## **3 - Une deuxième année de master MEEF trop dense, au détriment de la qualité de la formation**

Un des objectifs de la réforme de 2019 était de permettre aux étudiants de clarifier les temps consacrés au master, à la préparation du concours puis à l'entrée dans le métier, en déplaçant le concours en fin de M2 et en le professionnalisant.

---

<sup>73</sup> Elles ne sont pas membres du CTMEN et du comité de suivi et n'ont donc pas été formellement consultées.

S'il est encore tôt pour se prononcer sur l'atteinte de cet objectif, le déplacement du concours en fin de seconde année de master a mécaniquement diminué le vivier de candidats étudiants pour la session 2022<sup>74</sup>. Avec un nombre stable de postes offerts pour la voie externe du CRPE et du CAPES<sup>75</sup>, le nombre de candidats présents a chuté de 43,8 % pour le CRPE et de 41,5 % pour le CAPES<sup>76</sup>.

Au final, selon les données du ministère<sup>77</sup>, à la session 2022 de droit commun du CRPE externe public<sup>78</sup>, 2 025 postes n'ont pas été pourvus sur 9 448 postes ouverts, soit 21,4 %. Dans cet ensemble, Versailles et Créteil comptent pour respectivement 1 006 postes (sur 1 570 offerts) et 862 postes (sur 1 494 offerts). Les concours supplémentaires (200 postes à Versailles et 500 postes à Créteil) ont permis de réduire les pertes dans ces académies : au final, les postes non pourvus s'élèvent à 806 à Versailles et à 648 à Créteil, ce qui ramène à 1 611 le nombre de postes non pourvus à l'échelle nationale (soit 17,1 % contre 1,7 % l'année précédente)<sup>79</sup>.

Sur les 5 725 postes offerts à la session 2022 au CAPES externe public, 1 515 n'ont pas été pourvus, soit 26,5 % (4,8 % en 2021). La forte baisse des candidats admissibles dans certaines disciplines a pu aboutir, comme en mathématiques, à un nombre de candidats admissibles inférieur au nombre de postes offerts aux concours. En mathématiques, 1 035 postes ont été ouverts en 2022, et seuls 867 candidats ont été admissibles pour *in fine* 557 admis. En 2021, 100 postes étaient déjà restés non pourvus, alors qu'il y avait 1 706 admissibles pour 1 167 postes offerts. En allemand, alors que 215 postes ont été ouverts en 2022, seuls 83 candidats ont été admissibles et 60 ont été reçus. L'an dernier, pour 222 postes ouverts, 179 candidats avaient été admissibles, pour 156 admis. En SVT, avec 425 admissibles pour 260 postes ouverts au concours 2022, finalement tous pourvus, la situation est meilleure.

---

<sup>74</sup> Contrairement à l'année passée, où l'on passait le concours en fin de M1, l'obligation d'être inscrit en M2 a pour conséquence que beaucoup d'étudiants inscrits en M1 l'an dernier étaient déjà lauréats ; inscrits en M2, ils étaient fonctionnaires stagiaires. Les étudiants inscrits en M1 ne pourront quant à eux passer le concours qu'en 2023. Parmi les étudiants, le vivier des candidats aux concours 2022 était donc principalement composé d'étudiants de M1 ayant précédemment échoué au concours et inscrits en M2 ou d'étudiants de M2 n'ayant pas passé le concours en 2021 ou d'étudiants déjà titulaires d'un master.

<sup>75</sup> Léger recul de 1,3 % pour le CRPE et de 2,3 % pour le CAPES.

<sup>76</sup> Voir annexe n° 1.

<sup>77</sup> Site internet [devenirenseignant.gouv.fr](http://devenirenseignant.gouv.fr).

<sup>78</sup> Y compris le concours externe spécial (langues régionales) et le troisième concours.

<sup>79</sup> Les données détaillées sont présentées à l'annexe n° 1.

### La préparation de la rentrée 2022

Face à cette situation, le ministère indique avoir pris plusieurs mesures, telles que l'anticipation du recrutement d'enseignants contractuels, la prolongation jusqu'au 31 août des contrats des personnes déjà employées dans le premier degré ou encore, la mobilisation des listes complémentaires des concours de professeurs des écoles.

Des sessions de recrutement de type *speed dating* ont également été organisées par plusieurs académies déficitaires et certaines d'entre elles, en particulier en Île-de-France, ont recruté de nouveaux contractuels dès la semaine du 22 août afin qu'ils bénéficient d'une formation à la prise en charge d'une classe avant la rentrée.

Le ministère chargé de l'éducation nationale aurait ainsi recruté environ 4 500 nouveaux contractuels<sup>80</sup>. Cependant, aucun bilan de la rentrée scolaire n'ayant été publié à ce jour, il n'est pas possible de quantifier le nombre exact d'enseignants manquants. Plusieurs chiffres sont avancés par les organisations syndicales enseignantes et les associations de parents d'élèves : selon des enquêtes réalisées par le SNPDEN et le SNES-FSU, il manquait au moins un enseignant dans 63 % des établissements et plus d'un enseignant dans 35 % des établissements. La PEEP estime, sur la base d'une étude effectuée auprès d'un panel de 90 000 familles, qu'un élève sur trois au collège et un élève sur cinq au lycée ont été accueillis par une équipe d'enseignants incomplète.

Enfin, au-delà des mesures prises pour la rentrée 2022, un projet de décret<sup>81</sup> prévoit que des concours exceptionnels de recrutement dans le corps des professeurs des écoles pourront être organisés jusqu'en 2026.

Par ailleurs, tous les acteurs rencontrés estiment que pour les étudiants en master MEEF, en particulier s'ils ont fait le choix du stage en responsabilité, le problème a plutôt été déplacé de l'année de M1 à celle de M2 que véritablement résolu.

Naturellement, l'année de mise en place de la réforme et des nouvelles épreuves de concours est particulière. Cependant, les étudiants de M2 rencontrés lors des visites d'INSPE, notamment à l'approche des épreuves ou une fois celles-ci passées, ont largement fait part de leur désarroi et de leur niveau élevé de stress. L'étude réalisée par des enseignants de l'INSPE de Toulouse<sup>82</sup> a montré le niveau très élevé de

<sup>80</sup> Interview du ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse à France Info le 12 septembre 2022.

<sup>81</sup> Projet de décret relatif à la création de concours académiques exceptionnels de recrutement dans le corps des professeurs des écoles, présenté en CTM le 26 octobre 2022.

<sup>82</sup> Enquête auprès de 454 étudiants et fonctionnaires stagiaires inscrits en Master 2 MEEF, premier degré, comprenant les trois catégories de population : étudiants suivant un stage SOPA, étudiants contractuels alternants et fonctionnaires stagiaires.

stress chez les étudiants contractuels alternants ; ils cumulent en effet les contraintes liées à la formation en INSPE et celles liées à la gestion de classe en pleine responsabilité.

Ce ressenti, largement exprimé, y compris lors de la visite à l'IFSEC de Paris, trouve une traduction concrète dans la baisse du nombre de candidats présents aux épreuves des écrits des concours de la session 2022, notamment dans le premier degré. Si la baisse des inscrits résulte mécaniquement de la réforme, l'explication de la baisse des présents est en effet à rechercher ailleurs. Ainsi, plusieurs étudiants de M2 rencontrés ont indiqué ne pas avoir passé les épreuves du concours pour terminer leur mémoire et s'assurer ainsi de l'obtention du master et, pour ceux qui sont en alternance, pouvoir faire face à leur charge de cours.

Quant aux épreuves du concours, les témoignages recueillis montrent que leur préparation occupe une place très importante en M2, mais aussi très souvent dès le M1<sup>83</sup>. Les étudiants interrogés mettent en avant les fortes exigences disciplinaires du concours et le formatage des épreuves qui exigent un « bachotage » indispensable<sup>84</sup>. Plusieurs d'entre eux soulignent les contradictions d'un système qui exige en trop peu de temps à la fois de se préparer concrètement à un métier<sup>85</sup>, tout en préparant un concours et en réfléchissant à leur pratique professionnelle, à peine débutée, par le biais notamment du mémoire de master.

L'année de M2 poursuit donc des objectifs trop nombreux, théoriquement convergents mais en pratique très difficilement conciliables, conduisant les étudiants à établir des priorités<sup>86</sup>. Outre le niveau de stress occasionné, cette entrée dans le métier, douloureuse pour beaucoup, inquiète de nombreux formateurs qui craignent un effet très négatif, facteur de désaffection vis-à-vis de la fonction enseignante.

---

<sup>83</sup> Sur les 800 heures de cours prévues en master MEEF, 500 interviennent en M1.

<sup>84</sup> Des étudiants ont ainsi indiqué que beaucoup s'inscrivent dans des préparations privées pour passer le concours, y compris pour le CRPE. Certains le font en plus de leur inscription en INSPE, d'autres déjà titulaires d'un master ou en étant dispensés se concentrent exclusivement sur la préparation du concours.

<sup>85</sup> La pratique en classe est unanimement plébiscitée, tant parce qu'elle permet de voir si « *on est fait ou non pour ce métier* » que parce qu'elle est très formatrice.

<sup>86</sup> À titre d'exemple, les étudiants inscrits au CRPE devraient se préparer à trois ensembles de matières évaluées (sciences et technologie ; histoire, géographie, enseignement moral et civique ; arts.) lors de la nouvelle troisième épreuve écrite dite d'application. En pratique, beaucoup choisissent à l'avance la matière choisie et ne suivent alors que cet enseignement.

#### **4 - Un choix entre stage et contrat en alternance pesant sur les parcours et la charge de travail des étudiants**

Les étudiants en deuxième année de master MEEF peuvent, depuis la rentrée 2021, opter pour un stage en pratique accompagné (SOPA) ou pour un contrat en alternance. L'existence de deux catégories de stages sensiblement différents au sein d'un même master à finalité professionnelle peut sembler critiquable sur le principe, car les étudiants sont placés dans des conditions différentes de réussite du master et du concours, alors même que tous ne pouvaient, au vu des possibilités offertes, obtenir un contrat.

Dans la réalité, seule la moitié environ des 10 800 contrats alternants proposés dans l'enseignement public a été utilisée<sup>87</sup>. Si de multiples facteurs de gestion expliquent ce résultat très mitigé<sup>88</sup>, la difficulté principale tient à la détermination des « berceaux » correspondant à un tiers de service, qui de plus, dans le second degré, doivent prendre en compte la « coloration » par discipline, dans des établissements pas trop éloignés des sites d'INSPE pour permettre aux étudiants de concilier leur formation et leur charge d'enseignement.

Les critères de choix des étudiants ont pour leur part été variés : nécessité d'une rémunération, envie ou inquiétude de prendre une responsabilité d'enseignement, conviction que le SOPA ou le contrat les préparera mieux aux concours, etc. En outre, les formateurs d'INSPE ont conseillé à certains étudiants plutôt un SOPA qu'un contrat, avec des comportements variables selon les disciplines ou INSPE. Enfin, l'absence de prise en charge des frais de déplacements a pu également peser dans la décision des étudiants contractuels.

---

<sup>87</sup> Selon les résultats de l'enquête du réseau des INSPE réalisée à l'automne 2021, les rectorats proposaient, en moyenne, un contrat pour 1,6 étudiant dans le premier degré et un contrat pour 1,5 étudiant dans le second degré. Selon cette même enquête auprès de 21 instituts (sur 32), 45 % étudiants en M2 MEEF premier degré ont un contrat en responsabilité et 34 % dans le second degré. La direction du budget a indiqué que les 12 000 contrats alternants représentaient un équivalent de 3 960 ETP en année pleine et que 1 800 ont seulement été consommés en 2021. Par ailleurs, le schéma d'emplois 2021 du ministère est sous-exécuté à hauteur de 3 409 ETP (essentiellement des emplois enseignants), ce qui montre que la signature de ces contrats d'alternants n'a pas été totalement compensée par le recrutement de contractuels, notamment du fait des viviers insuffisants et de la difficulté de les recruter rapidement.

<sup>88</sup> Calibrage initial et demandes des académies parfois trop ambitieux, mise en place d'un nouveau dispositif, par ailleurs complexe, en peu de temps, manque d'informations des étudiants et plus largement des acteurs concernés, etc.

### **Appréciation des contrats en alternance par les étudiants**

Selon l'enquête menée par le réseau des INSPE<sup>89</sup> auprès des M2 ayant choisi le contrat en responsabilité, 71,7 % des personnes interrogées considèrent la charge de travail comme trop lourde. 27,1 % d'entre elles suggèrent d'alléger le programme de formation ; presque autant souhaitent un renforcement de l'accompagnement. Pour autant, 98,4 % des étudiants ont mené leurs contrats à terme l'an dernier.

Ils valorisent pour ces contrats notamment « *la mise en œuvre concrète du métier* », ainsi que « *la mise en place concrète de séquences et la possibilité de mener une pratique réflexive* », bénéfique pour le concours.

Le réseau des INSPE alerte, pour sa part, sur la grande diversité de profils des futurs enseignants (fonctionnaires-stagiaires, préprofessionnalisation, étudiants MEEF, etc.) et sur le risque, pour ces derniers, d'être pris, dans les établissements scolaires, davantage pour un enseignant remplaçant que pour un étudiant. Les contraintes de mobilité entraînent aussi une sur-sollicitation de certains établissements d'accueil, qui se trouvent saturés chaque année.

\*\*

En théorie, si l'alternance peut se dérouler en M1 ou M2, en pratique, elle est organisée en M2 à quelques exceptions près. À Versailles (pour le premier degré) ou à Rouen (pour les deux degrés), elle est réalisée lors du second trimestre du M1 et du premier du M2<sup>90</sup>, afin d'équilibrer les deux années et de dégager le dernier semestre pour la préparation du concours.

Si seulement la moitié des contrats en alternance proposés ont trouvé preneur à la rentrée 2021, la quasi-totalité des contrats seraient pourvus à la rentrée 2022, à volume identique, selon le réseau des INSPE. En M2 premier degré, 44 % des étudiants sont en contrat à tiers-temps devant élèves, contre 47 % l'an dernier. En M2 second degré, cette modalité est moins choisie : 26 % des étudiants ont opté pour le contrat, alors qu'ils étaient 31 % l'année précédente. Les autres étudiants de master ont choisi le stage d'observation SOPA.

<sup>89</sup> Auprès de 10 INSPE, 307 répondants, durant l'été 2022.

<sup>90</sup> D'autres académies pourraient faire évoluer leur calendrier.

### **Les tuteurs dans les écoles et établissements : une fonction essentielle mais relativement peu attractive**

Les étudiants inscrits en master MEEF effectuant un SOPA ou un stage en responsabilité ainsi que les enseignants stagiaires lauréats des concours bénéficient d'un tutorat mixte assuré par un tuteur de terrain exerçant idéalement dans la structure d'accueil et un personnel désigné par l'INSPE, selon un dispositif qui existait déjà pour les stagiaires dans le cadre des ESPE. Les AED en préprofessionnalisation bénéficient également d'un double tutorat avec un tuteur de terrain et un tuteur référent en université.

Enseignant expérimenté reconnu pour ses compétences didactiques et pédagogiques, son engagement dans le système éducatif, le tuteur de terrain est désigné sur la base du volontariat par les corps d'inspection<sup>91</sup>. Il accompagne, par exemple, le contractuel alternant dans la mise en œuvre des apprentissages et l'évaluation des élèves et pour toutes les questions relevant de la gestion et la conduite de la classe.

Il participe à l'accueil de l'enseignant stagiaire avant la rentrée, l'aide à exprimer ses besoins de formation, lui apporte une aide à la prise de fonction et à la perception claire des missions, à la prise en charge de la classe et à la conception de l'enseignement. Dans le cadre de la procédure de titularisation, il rédige un rapport sur la base duquel l'inspecteur formule un avis sur la période de mise en situation professionnelle effectuée par le stagiaire.

D'après les témoignages recueillis, la fonction de tuteur souffre d'un déficit d'attractivité auprès des enseignants. Ils déplorent en effet le manque de reconnaissance, la faiblesse de la rémunération associée<sup>92</sup> ainsi que les conditions d'exercice du tutorat (manque de formation et de continuité dans la fonction).

\*

\*\*

## **5 - Une priorité accordée à la gestion des moyens plutôt qu'aux logiques de formation**

Les interlocuteurs académiques rencontrés ont systématiquement souligné la complexité de la gestion qui découle de la création des

---

<sup>91</sup> Pour le premier degré, les enseignants exerçant les fonctions de professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) constituent le vivier privilégié de tuteurs.

<sup>92</sup> Soit une indemnité annuelle de 1 250 € pour le tutorat d'un enseignant stagiaire, 800 € pour celui d'un contractuel alternant ou d'un AED en préprofessionnalisation, 150 € et 300 € pour le tutorat d'un étudiant effectuant un SOPA respectivement en M1 et en M2 du master MEEF.



dispositifs de préprofessionnalisation, que ce soit au sein des INSPE très impliqués dans la gestion des stages, des services rectoraux et des Direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN), ou des écoles et établissements scolaires qui voient se multiplier les catégories de stagiaires et de contractuels étudiants.

Plus profondément, et au-delà des difficultés inhérentes au déploiement initial de la réforme, la volonté de concilier une logique de moyens, en plaçant les contractuels alternants comme des moyens d'enseignement à part entière, avec une logique de formation, engendre beaucoup de difficultés de gestion au détriment de la formation dispensée.

Ce choix n'a pas d'ailleurs été celui de l'enseignement privé catholique sous contrat qui a préféré une suppression en amont de moyens d'enseignement (390 ETP), mais lui permettant de ne pas considérer les contractuels alternants (1 200 contrats ouverts) comme des moyens d'enseignement.

Le secrétariat général de l'enseignement catholique (SGEC) a ainsi fractionné le stage de douze semaines en quatre semaines en M1 et huit semaines en M2. Les stagiaires sont bien placés en pleine responsabilité dans les classes dans lesquelles ils sont nommés et les enseignants qu'ils remplacent sont, quant à eux, considérés, pendant ces périodes, comme surnuméraires et à disposition des établissements pour des projets particuliers (co-intervention, soutien aux élèves en difficulté, projets innovants, etc.). Cette situation, incitatrice pour l'établissement, peut paraître plus confortable pour l'étudiant, qui pourra en effet se tourner en cas de difficulté vers l'enseignant titulaire de la classe.

Dans l'enseignement agricole, alors que la réforme n'interviendra qu'en 2023, les élèves affectés à l'École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole (ENSFEA) en master MEEF réalisent dix semaines de stage en établissement, y étant affectés en surnombre. Dans ce cadre, ils prennent progressivement en main la classe du conseiller pédagogique qui les accompagne. C'est le principe de « l'alternance intégrative », proche des stages SOPA précités. Concrètement, ils passent de l'observation à une mise en responsabilité progressive de la classe avec leur tuteur comme co-enseignant.

Dans les deux cas, les étudiants ne sont pas des moyens d'enseignement et leur entrée dans le métier semble plus progressive et plus accompagnée que pour les contractuels alternants.

## **6 - Des publics en reconversion professionnelle insuffisamment pris en compte par la réforme**

Les publics en reconversion professionnelle représentent un volume non négligeable des candidats aux concours, tout particulièrement vers l'enseignement professionnel, y compris agricole, et le premier degré<sup>93</sup>.

Le recrutement au niveau du master mais aussi des politiques universitaires parfois plus exigeantes pour l'admission en master MEEF risquent de limiter ces viviers de candidats. En effet, certaines universités n'acceptent en M2 MEEF que des étudiants ayant suivi un M1 MEEF.

La réforme complique également la question du financement de ces réorientations professionnelles, les congés formation n'excédant pas une année en règle générale. Les droits au compte personnel de formation (CPF) ne peuvent être mobilisés que pour leurs frais d'inscription en seconde année de master, seule année diplômante. En outre, et malgré les dispenses de diplôme prévues, particulièrement dans l'enseignement professionnel, la mastérisation peut accroître les difficultés de préparation et de recrutement et conduire à un investissement des candidats sur deux années. Le réseau des INSPE souhaite constituer un groupe de travail sur la prise en charge des étudiants se destinant à l'enseignement professionnel, après avoir à plusieurs reprises alerté les deux ministères sur le risque de baisse de ce vivier de candidats.

À cet égard, l'enseignement agricole mettra en œuvre en 2023 la réforme pour les recrutements des professeurs des disciplines de l'enseignement général. S'agissant des disciplines professionnelles, il est prévu une voie dérogatoire de recrutement pour le concours externe. Les agents seront recrutés au niveau de la licence, pour élargir un vivier déjà réduit, tout en offrant d'accompagner les lauréats au niveau de master requis après deux années de formation à l'ENSFEA. En effet, en raison de l'organisation de l'enseignement agricole dans le supérieur, les étudiants valident en grande majorité un BTSA ou un diplôme d'ingénieur.

---

<sup>93</sup> A la session 2019, les actifs en réorientation de carrière représentaient 17,2 % des lauréats du CAPLP. Ce ratio était de 15,3 % pour le CAPET et 13,8 % pour le CRPE.

### **III - Un manque de lisibilité et d'indicateurs sur le coût de la formation initiale des enseignants**

#### **A - Un coût de la formation initiale méconnu**

Dans son rapport sur *Le rôle des ESPE dans la formation initiale des enseignants*, la Cour pointait déjà la méconnaissance et l'absence de suivi du coût de la formation initiale des enseignants par le ministère. Elle avait constaté la même difficulté dans son rapport consacré à la formation continue des enseignants<sup>94</sup> et recommandé en conséquence de distinguer dans les documents budgétaires ces deux types de dépense<sup>95</sup>. Elle réitère cette recommandation.

Or, les budgets de projet, censés retracer l'ensemble des contributions des partenaires de l'ESPE, se caractérisaient par un manque d'exhaustivité et des données très hétérogènes d'une ESPE à l'autre. La DGESIP ne dispose aujourd'hui toujours pas d'une vision consolidée du coût complet de la formation initiale et l'enquête réalisée auprès des INSPE montre, pour ceux qui ont été en mesure de fournir les documents, l'hétérogénéité des méthodes et des périmètres couverts.

Le MESR prévoit d'engager des travaux dans les mois à venir pour parvenir à l'estimation la plus précise possible.

Cela paraît d'autant plus nécessaire que le schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de l'État a permis d'établir un référentiel interministériel d'analyse des coûts de formation communiqué aux ministères en juillet 2021. Il est d'ailleurs prévu, pour la période 2021-2023, l'appropriation de ce référentiel en fonction des spécificités du ministère, ainsi que son usage systématique.

En outre, la connaissance de ces éléments aurait permis un meilleur suivi du coût de la réforme de 2019 et la distinction des dépenses de formation initiale ou continue dans les documents budgétaires accroît la transparence des moyens alloués.

Face à cette méconnaissance au sein du MESR et du MENJ, du coût de la formation initiale des enseignants, la Cour a, comme lors de l'enquête précitée et selon la même méthode, procédé à son estimation<sup>96</sup>. En se

---

<sup>94</sup> Cour des comptes, *La formation continue des personnels enseignants*, observations définitives, décembre 2014.

<sup>95</sup> Les données figurant dans les documents budgétaires sont présentées en annexe n° 11.

<sup>96</sup> Voir détails en annexe n° 11.

limitant aux deux années du master professionnel, ce coût peut être grossièrement évalué à 1,4 Md€. En retenant le principe que les fonctionnaires stagiaires effectuent un demi-service d'enseignement effectif, il est ramené à environ 1 Md€.

### **B - Une réforme pourvoyeuse de moyens d'enseignement supplémentaires en étudiants et fonctionnaires stagiaires**

L'impact budgétaire de la réforme engagée en 2019 n'a pas fait l'objet de communication de la part des ministères mais, selon les informations transmises par le ministère chargé de l'éducation nationale, les mesures apparaissent, pour la plupart, financièrement équilibrées.

Ainsi, à compter de la rentrée 2021, les étudiants en M2 assurant un service d'enseignement à tiers temps en remplacement d'un nombre important de contractuels, le ministère estime le schéma d'emploi équilibré dès 2021. Le coût de leur rémunération, estimé à environ 175 M€, est donc financé par un moindre recours aux enseignants contractuels.

Le coût prévisionnel, à plein régime en 2023, du dispositif des AED en préprofessionnalisation est estimé à 172 M€ par an. Le dispositif est financé par diverses mesures<sup>97</sup>.

Les surcoûts de la réforme (liés à des mesures « non financées ») sont plus modestes. Les gratifications versées aux étudiants en master MEEF ayant opté pour le SOPA ont été budgétées pour un montant de 5,4 M€ en 2022. Les indemnités versées aux tuteurs des étudiants en contrat d'alternance seraient d'un montant annuel d'environ 10 M€.

La formation des lauréats des concours non titulaires du master MEEF, dans le cadre d'un diplôme universitaire formation adaptée enseignement (DU FAE), devrait bénéficier d'une enveloppe de 25,5 M€ pour l'année universitaire 2022-2023<sup>98</sup>.

Par ailleurs, à compter de la rentrée 2022, les fonctionnaires stagiaires bénéficieront d'une indemnité (au taux plein de 1 200 € annuels) liée à l'exercice effectif des fonctions d'enseignement ou d'éducation, afin

---

<sup>97</sup> Soit la mise en extinction progressive des autres emplois d'apprentissage, une participation des AED en préprofessionnalisation au dispositif « devoirs faits » permettant une réduction des heures « devoirs faits » réalisées par des enseignants, une mise en responsabilité devant élèves des AED en M1 sur une durée d'enseignement limitée, en lieu et place d'enseignants non titulaires et la suppression progressive de 2 600 AED hors contrats de préprofessionnalisation.

<sup>98</sup> France Université et le réseau des INSPE évaluaient le besoin initial à 45 M€.

de « *reconnaître l'élévation du niveau de diplôme au moment du recrutement et la professionnalisation accrue du concours et de la formation* ». Cette mesure est estimée à 20,7 M€ en année pleine.

Toutefois, du fait même de leur professionnalisation accrue, les titulaires du master MEEF effectuent un service d'enseignement à temps plein (au lieu d'un mi-temps). Leur temps de service devant élève doublera, ce qui représente un apport en moyens d'enseignement de l'ordre de 5 000 ETP<sup>99</sup>, que l'on peut valoriser à environ 225 M€.

Cette évolution illustre les ambiguïtés du dispositif de formation initiale qui intègre une logique de gestion : les fonctionnaires stagiaires et maintenant les étudiants en cours de formation constituent aussi des moyens d'enseignement.

---

<sup>99</sup> Estimation qui se fonde sur un effectif global théorique d'environ 20 000 fonctionnaires stagiaires (soit les effectifs constatés en 2020) et sur l'hypothèse que la moitié de ces stagiaires est titulaire d'un master MEEF.

---

## CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

---

*Les transformations engagées depuis 1989 et plus encore 2010 ne parviennent pas à établir un véritable consensus sur les objectifs et les contenus prioritaires de la formation initiale. Cette situation conduit à faire jouer au processus de recrutement un rôle qui ne devrait pas être le sien et à multiplier les voies de formation et de préprofessionnalisation pour devenir enseignant, ce qui nuit fortement à leur lisibilité.*

*De nombreux constats formulés dans le rapport précédent de la Cour sur la réforme qui a créé les ESPE en 2013 se trouvent, à des degrés divers, applicables à la réforme de 2019 : portage politique initial fort mais difficultés multiples de mise en œuvre sur le terrain, situation complexe des INSPE au sein du monde universitaire, articulation toujours difficile entre la formation dispensée en master et la préparation du concours. Une critique spécifique peut lui être faite : son manque de lisibilité d'ensemble, notamment en raison d'arbitrages et de décisions étirés dans le temps, ce que la gestion de la crise de la covid-19 a forcément amplifié, alors que la réforme se déployait déjà sur le terrain.*

*Aussi, malgré des efforts considérables de mise en œuvre, la réforme présente encore un caractère inabouti. Ses compromis se font finalement au détriment des étudiants en master, trop souvent confrontés à des exigences finalement incompatibles et incohérentes entre elles.*

*La double exigence, à partir de la rentrée scolaire 2022, de détenir un master et d'avoir réussi le concours pour être nommé stagiaire surcharge à l'excès l'année de M2. C'est particulièrement vrai pour les étudiants en master MEEF ayant fait le choix d'un contrat les conduisant à avoir une responsabilité directe d'enseignement sur l'année, devenant à cette occasion de nouveaux moyens d'enseignement pour le ministère de chargé de l'éducation nationale. Pour autant et dans le même temps, le ministère chargé de l'éducation nationale organise des opérations de job dating, pour recruter des contractuels, avec une exigence de diplôme réduite à bac + 3.*

*La réforme aboutit au paradoxe d'avoir mobilisé beaucoup d'énergies, d'avoir été complexe à mettre en œuvre, sans pour autant être parvenue à résoudre véritablement les questions fondamentales du recrutement et de la formation. Elle présente, en outre, certains risques d'aggravation de la perte d'attractivité de la fonction enseignante pour deux raisons notamment : la perte de lisibilité des voies qui conduisent au métier enseignant, le risque que se développe chez les étudiants l'image d'une formation initiale mal définie, contraignante et qui se conclut, après cinq années d'études, par un concours à la réussite incertaine.*

*En conséquence, la Cour recommande de :*

3. *publier le bilan de la session 2022 des concours pour apprécier la professionnalisation effective des épreuves et évaluer à l'automne 2023 la pertinence des modalités retenues pour l'année de stage des lauréats de concours (ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse) ;*
  4. *reprendre et mener à leur terme les travaux permettant aux INSPE de disposer de budgets de projet fiables (ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse) ;*
  5. *identifier les coûts de formation initiale et distinguer dans les documents budgétaires les dépenses de formation initiale de celles de formation continue (ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse).*
-





# **Chapitre III**

## **Construire une politique de formation et de recrutement des enseignants performante et attractive**

Trois pistes de transformation sont proposées ci-après, afin de surmonter les faiblesses qui demeurent, malgré les réformes engagées. Elles visent à construire une formation au métier enseignant plus intégrée, plus professionnalisante, permettant des modalités nouvelles de recrutement, appuyée et complétée par un rôle accru donné aux écoles et établissements dans le champ de la formation des futurs enseignants. S'engager sur ces pistes supposera aussi de revoir assez profondément la gouvernance et les moyens accordés à la conduite d'une telle réforme.

### **I - Rapprocher les logiques de formation et de recrutement**

Les réformes des 10 dernières années n'ont pu véritablement dépasser trois limites structurelles à une véritable politique d'attractivité et de qualité en matière de recrutement et de formation. La première concerne l'articulation entre la formation délivrée au terme de l'obtention d'un master et la politique de recrutement, pour laquelle de nouvelles modalités de recrutement pourraient être pensées dans les académies et disciplines en tension. La deuxième concerne la formation des futurs enseignants du

premier degré, pensée et organisée dans un continuum de cinq années de formation universitaire. Enfin, l'entrée dans le métier enseignant doit être beaucoup plus accompagnée, en faisant jouer aux établissements et aux écoles un rôle plus fort dans ce domaine.

## **A - Adapter, dans le cadre d'une expérimentation, le recrutement dans les académies et disciplines en tension**

### **1 - Recruter des enseignants sur des contrats de moyen terme, dans les académies et disciplines en tension**

Les difficultés de recrutement sont concentrées géographiquement sur des académies, Créteil et Versailles pour le premier degré, et, dans certaines disciplines dans le second degré. Malgré les concours externes supplémentaires dans le premier degré dans les académies de Créteil et Versailles, des opérations de *job dating* sont organisées pour recruter des contractuels, pour l'année scolaire suivante, avec une exigence de diplôme réduite (bac + 3), tant dans le premier que dans le second degré.

Aussi les étudiants pourraient-ils être recrutés, « directement » par la voie contractuelle, sur une durée comprise entre trois et cinq ans, accompagnés davantage dans leur prise de poste, avec pour contrepartie leur affectation dans les académies concernées sur un poste précis avec engagement d'y demeurer pour la durée du contrat.

Les conditions de diplôme et dispense seraient identiques à celles requises pour les concours. Si cette mesure cible les étudiants en seconde année de master, elle concernerait également les personnes en reconversion professionnelle, qui aujourd'hui sont, pour certaines d'entre elles, recrutées sur des contrats annuels ou infra-annuels. Elle permettrait de renforcer la professionnalisation de tels recrutements, déjà importante aujourd'hui.

L'acte de recrutement pourrait se formaliser par un ou deux entretiens pilotés par les autorités rectorales impliquant des profils variés de personnels : cadres du rectorat, membres des corps d'inspection, chefs d'établissements, enseignants, personnels administratifs, personnes extérieures à l'éducation nationale, etc. Ces entretiens devraient être conçus, non comme les actuelles épreuves orales des concours, mais comme des entretiens de recrutement destinés à vérifier, à partir du parcours du candidat, sa motivation et sa capacité à exercer les fonctions.

Les dispositions régissant ces entretiens seraient cadrées nationalement, par exemple en imposant qu'ils soient présidés par un cadre

de haut niveau du rectorat ou de la DSDEN - recteur, directeur académique des services de l'éducation nationale - DASEN, SG Adjoint, DRH - afin d'éviter qu'ils ne soient conduits dans une approche trop exclusivement disciplinaire. Elles devraient dans le même temps laisser une marge de manœuvre suffisante aux autorités rectorales, autorisant, par exemple, des recrutements ciblés sur certains établissements, en s'appuyant sur l'expertise des chefs d'établissement et en les associant étroitement au processus de recrutement. Il sera en effet essentiel de garantir une bonne lisibilité et sécurité juridique de ce nouveau schéma de recrutement sans pour autant resserrer à l'excès les dispositions qui le régiront.

## **2 - Accompagner les enseignants recrutés, encourager la poursuite du métier**

Ces nouveaux enseignants, qui ne seraient pas nécessairement tous issus de master MEEF, auront besoin d'un accompagnement dans leur prise de poste. Il conviendrait au moins de leur permettre de suivre le complément de formation de 10 à 20 jours prévu pour les lauréats issus de master MEEF. Une décharge partielle d'activité la première année pourrait être envisagée par le ministère pour rendre ce dispositif attractif.

Comme pour les professeurs stagiaires, un tuteur leur sera affecté, avec une attention particulière portée sur le choix de ce dernier. En outre, les nouveaux enseignants pourraient faire l'objet d'un suivi plus personnalisé par les corps d'inspection. En effet, pour rendre le dispositif performant et attractif, l'enseignant doit être accompagné et l'éducation nationale sécurisée quant à la pertinence de son choix. En cas de difficultés, des mesures seraient mises en place pour les pallier.

Un contrat, de trois à cinq ans, permettrait d'asseoir une stabilité dans l'affectation et de donner un temps de réflexion suffisant au contractuel pour décider de la suite de sa carrière, le cas échéant, au sein de l'éducation nationale.

Une telle durée permettrait également d'asseoir l'octroi de bonifications de rémunération. En effet, si la question de la revalorisation des rémunérations des enseignants est aujourd'hui dans le débat public, la Cour a constaté que les augmentations précédentes se sont faites sans contrepartie en termes d'obligations réglementaires de service<sup>100</sup>. Une mesure ciblée aurait un moindre coût pour les finances publiques.

---

<sup>100</sup> Cour des comptes, *Gérer les enseignants autrement : une réforme qui reste à faire*, rapport public thématique, octobre 2017.

À l'issue de leur contrat, ces enseignants pourraient demander leur titularisation, sur le modèle de la « CDéisation » des contractuels<sup>101</sup>. Leur accompagnement renforcé, tout au long du contrat, notamment par les corps d'inspection, devrait permettre d'accéder à leur demande, l'éducation nationale disposant toujours du droit de refuser. À l'instar du dispositif de postes à profil<sup>102</sup> expérimenté depuis la rentrée 2022, qui attribue des points au barème, le contractuel pourrait bénéficier d'une bonification, augmentant ses chances d'obtenir la mutation souhaitée.

### **3 - Attirer d'autres publics vers le métier d'enseignant**

Créer un mode de recrutement entre le concours et le contrat tels qu'ils existent aujourd'hui ne doit ni tarir le recrutement par ces voies ni créer des effets d'aubaine, mais conduire à attirer d'autres publics vers l'enseignement.

En premier lieu, les modalités décrites précédemment pourraient cibler des étudiants en MEEF ne souhaitant pas passer le concours, sans pour autant réduire le niveau d'exigence attendu. En effet, la maîtrise a pu conduire des étudiants à renoncer à la voie de l'enseignement, du fait de l'incertitude liée à un concours « couperet » en cinquième année universitaire. Des étudiants, solidement accompagnés lors de leur scolarité à l'INSPE et bénéficiant des dispositifs de préprofessionnalisation, pourraient être intéressés. Dans leur cas, l'avis de l'INSPE constituerait un élément du dossier à l'appui de leur candidature.

Pour des étudiants en master disciplinaire qui hésiteraient sur leur vocation à enseigner à long terme, ce dispositif les dispenserait de concours, concours qui se voulant plus professionnalisant deviendrait alors

---

<sup>101</sup> Le CDD des contractuels ne peut excéder trois années et, au-delà de six années, est transformé en contrat à durée indéterminée (CDI). Le ministère établit alors un avenant en ce sens. Si la fin du CDD en cours amène à excéder les six années requises, celui-ci devient automatiquement un CDI. Des conditions de poste, d'employeur, de durée, de non-interruption des CDD sont prévues pour ce faire car la CDIisation n'est pas un droit mais résulte des besoins du service.

<sup>102</sup> Le mouvement sur poste à profil national permet à un enseignant en poste du premier / second degré de postuler sur une fiche de poste proposée par l'école / l'établissement qu'il souhaite rejoindre. Les établissements déployant un projet particulier, ou rencontrant une situation particulière (ruralité, territoires isolés, éducation prioritaire) peuvent ainsi faire appel à des enseignants titulaires disposant de compétences ou d'une expérience particulière, sur l'ensemble du territoire national pour pourvoir certains postes et ne plus seulement se limiter au vivier départemental ou académique.

plus difficile à réussir dans leur cas. Un contrat de trois ou cinq ans leur permettrait d'apprécier leur appétence et compétences pour enseigner.

Aujourd'hui, les publics en reconversion tentent les concours externes ou les troisièmes concours ou sont engagés en tant que contractuels sur des périodes parfois encore infra-annuelles<sup>103</sup>. Cette nouvelle voie pourrait attirer des personnes envisageant l'enseignement un temps de leur vie professionnelle, sans préparer pour ce faire un concours tout en pouvant se projeter à moyen terme dans un nouveau métier.

Enfin, si ce dispositif ne doit pas entraîner un effet d'aubaine pour les personnels ainsi recrutés, force est de constater que les difficultés sont concentrées sur certains territoires et dans certaines disciplines et ne sont pas résolues dans le système actuel. La question territoriale ne se limite pas au zonage REP et REP+, dans lesquels des néo-titulaires sont encore affectés et où les contractuels se concentrent dans certains établissements. Ce nouveau contrat permettrait de stabiliser les équipes enseignantes au sein des écoles et établissements concernés.

En termes de mise en œuvre opérationnelle, il conviendrait d'accompagner la capacité des rectorats à organiser ces recrutements. Pour de nombreuses académies, cette charge de travail est absorbable en s'appuyant sur l'expérience acquise pour le recrutement des contractuels. En revanche, les académies de Créteil et de Versailles, *a priori* les plus concernées par ce nouveau dispositif, auront probablement besoin d'un renfort de leurs moyens humains et financiers.

Enfin, si le ministère estime que cette proposition risque de concurrencer les concours dans leur forme actuelle, force est de constater que ces derniers ne couvrent pas aujourd'hui les besoins.

Par ailleurs, selon le réseau des INSPE, de plus en plus d'étudiants choisissent d'être contractuels, surtout dans le second degré. Le système d'affectation et la mobilité en seraient la première cause, avec une nouvelle génération qui n'envisage pas une carrière complète d'enseignant, et de plus en plus de « secondes carrières » ayant déjà une vie de famille établie.

Une telle expérimentation devrait faire l'objet d'une indispensable évaluation à son terme.

---

<sup>103</sup> Selon le compte-rendu du conseil des ministres du 14 juin 2022, le ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse a annoncé qu'alors qu'auparavant, « *les contrats des enseignants contractuels prenaient fin au 30 juin* », il a été décidé « *de prolonger ces contractuels jusqu'au 30 août* ».

Elle irait au-delà de la réflexion lancée par le ministère de l'éducation nationale sur une extension des recrutements de contractuels sur une durée pluriannuelle (par exemple pour trois ans) dans certaines disciplines déficitaires ou dans certaines académies.

## **B - Mieux préparer les enseignants du premier degré par un parcours de formation en cinq ans**

### **1 - Des conditions de formation en décalage avec les enjeux et spécificités de l'enseignement du premier degré**

La formation des futurs professeurs des écoles pose un certain nombre de questions spécifiques qui ne trouvent pas véritablement leur solution dans le modèle actuel. Des choix plus affirmés renforceraient la qualité de la formation des maîtres, afin de mieux exercer leurs missions particulièrement complexes et par conséquent d'améliorer les résultats des élèves qui demeurent encore bien souvent en deçà de ceux de nombreux pays européens.

C'est en effet dans le premier degré que se pose avec la plus forte acuité la question de la pluridisciplinarité et de la nécessaire maîtrise des méthodes d'apprentissage des élèves, notamment parce qu'on y accueille l'ensemble des élèves d'une génération. C'est aussi pour ce niveau d'enseignement que la place du concours fait le plus débat, nombre d'acteurs concernés se sont en effet prononcés pour un concours placé en fin de licence et certains le défendent encore. C'est enfin sur ce niveau d'enseignement que les comparaisons internationales pointent le plus nettement les faiblesses des résultats des jeunes Français aux origines modestes, avec de plus forts écarts entre les résultats des élèves de milieux sociaux favorisés et défavorisés que dans de bien des pays de l'OCDE.

Ne pas faire un lien (sans minimiser pour autant le poids des autres facteurs) entre la formation des enseignants et ces difficultés d'apprentissage revient à ne jamais les traiter au fond, car la formation telle qu'elle est construite aujourd'hui ne peut pleinement répondre à ces enjeux.

Les pistes évoquées ci-après ne remettent pas en cause le principe de la maîtrise des enseignants du premier degré. Le métier de professeur des écoles exige des compétences tout aussi importantes que celles des enseignants du second degré, bien que sensiblement différentes sur plusieurs points, et un niveau de formation universitaire équivalent. En outre, ce niveau de formation et de recrutement est désormais considéré comme un acquis et

toute remise en cause serait fortement conflictuelle et, plus encore, contraire à l'objectif d'amélioration de l'attractivité et de la qualité de la formation.

La principale faiblesse du modèle actuel réside dans le manque de continuité, et souvent de cohérence, entre la formation reçue au cours de la licence et les deux années en master. Alors que des étudiants se destinent au professorat des écoles (pour beaucoup assez tôt dans leur scolarité), ils obtiennent le plus souvent une licence dans une discipline, qui ne sera d'ailleurs pas forcément enseignée en primaire, avant de postuler pour un master MEEF qui les préparera à leur futur métier. Si une licence permet d'acquérir une culture générale, des raisonnements et des compétences transversales mobilisables par la suite, raisonner ainsi revient à nier la spécificité du métier de professeur des écoles. Un futur enseignant du second degré aura suivi, quant à lui, dans la très grande majorité des cas, une licence (ou un diplôme équivalent) dans un champ disciplinaire proche de celui qu'il enseignera et qu'il pourra par ailleurs approfondir en master. Certes, cela ne constitue pas l'intégralité des apprentissages nécessaires, mais cela donne un ancrage disciplinaire précieux pour enseigner dans le second degré.

Par ailleurs, la collaboration entre les différents acteurs de la formation des enseignants n'est pas pleinement satisfaisante, que ce soit au sein du monde universitaire ou entre services rectoraux et INSPE, avec un degré de coopération et de confiance variables selon les situations locales. Un des principaux reproches faits par les autorités rectorales (les DASEN, tout particulièrement) est le manque de prise en compte des évolutions éducatives dans la formation délivrée en INSPE. Ainsi, la formation des futurs enseignants à l'utilisation des évaluations nationales des élèves demeure souvent trop limitée en INSPE, les apports des sciences cognitives ou même les « guides de référence » élaborés par le ministère pour l'apprentissage de la lecture ou des fondamentaux en mathématiques trop peu considérés et exploités. De même, certaines initiatives prises en matière de formation continue (comme par exemple les « formations en constellation »<sup>104</sup> dans le premier degré) gagneraient à être reprises et développées en formation initiale.

---

<sup>104</sup> Dans le cadre des plans mathématiques puis français, des formations en « constellation » ont été mises en place. Les groupes de travail, de six à huit professeurs, sont animés par le conseiller pédagogique de circonscription. La constitution du groupe peut porter sur une école, un cycle, plusieurs écoles. Ces groupes visent conjointement deux objectifs de formation continue des professeurs des écoles : le développement de solutions et de pratiques d'enseignement adaptées aux contextes locaux et la consolidation des savoirs scientifiques au service de cet enseignement.

## 2 - Une initiative pour renforcer la formation et préparer au métier : la création des parcours préparatoires au professorat des écoles

Les universités ont parfois créé des licences pluridisciplinaires, afin de diversifier les parcours possibles destinés aux futurs enseignants du second degré ou pour mieux les préparer au professorat des écoles. Certaines ont également mis en place des modalités de découverte du métier enseignant lors des études en licence. Les initiatives demeurent cependant trop limitées.

Parallèlement à celles-ci, le ministère chargé de l'éducation nationale, également conscient de cette difficulté majeure, a pris une initiative importante dans le cadre de la réforme en cours, en lançant en 2020 et 2021 deux appels à manifestation d'intérêt (AMI) auprès des universités, en lien avec des lycées, pour créer des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE), adossés à une licence.

### La création des PPPE à partir de la rentrée 2021

Les PPPE se définissent comme des parcours universitaires permettant d'obtenir une licence dans une discipline, qui peut être prolongée par un master MEEF premier degré, mais également par la poursuite d'autres études, en lien avec la discipline choisie. L'originalité de la formation consiste dans le fait qu'elle est organisée en lycée et à l'université.

Les enseignements suivis au lycée sont consacrés aux disciplines fondamentales (français, mathématiques) et aux autres disciplines enseignées à l'école primaire, ainsi qu'à la laïcité et aux valeurs de la République. Parallèlement, des cours sont dispensés à l'université, spécialisés et adossés à la recherche, au titre de la licence préparée. En outre, les étudiants suivent des stages d'observation et de pratique accompagnée à l'école primaire ainsi qu'un stage de mobilité internationale.

À la rentrée 2022, 48 PPPE étaient adossés à 14 mentions de licence, et implantés dans 30 académies. Comme le montre le premier bilan établi par l'IGESR<sup>105</sup>, leur attractivité dépend fortement des licences support et, dans une moindre mesure, des implantations retenues. En rythme de croisière, les deux ministères prévoient au maximum 60 PPPE, soit potentiellement 2 000 étudiants (environ un cinquième des lauréats du CRPE).

<sup>105</sup> IGESR, *La mise en place des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE) à la rentrée 2021*, janvier 2022.



Ce nouveau dispositif présente dans son principe beaucoup d'intérêt, même s'il suscite aussi de nombreuses interrogations, notamment sur la cohérence et l'articulation entre les enseignements dispensés au lycée et à l'université, la capacité des étudiants à obtenir la licence préparée, le type de licence préparée, plus ou moins en lien avec la future pratique professionnelle à laquelle se destinent en priorité ces étudiants, le coût élevé du dispositif, sa pérennité.

Sa principale limite est probablement de ne pas aborder frontalement le sujet, en instaurant une « offre supplémentaire » dans le paysage des licences, au risque de demeurer relativement marginal. Le choix des licences « support » relève de négociations locales, en fonction des configurations et intérêts des acteurs universitaires et de la capacité des recteurs à les convaincre. Le ministère a naturellement demandé aux recteurs de favoriser les licences de mathématiques et de français, mais elles ne représentent cependant que 13 des 25 PPPE ouverts à la rentrée 2021.

Au terme d'une année de déploiement, plusieurs PPPE enregistrent des départs assez significatifs d'étudiants, ce qui conduit à s'interroger sur de nouvelles voies de recrutement en L2. Dans certaines licences, notamment en mathématiques, la conciliation entre les enseignements de la licence et ceux consacrés au parcours du PPPE semble difficile, risquant de restreindre les débouchés de ces formations au master MEEF premier degré.

Le ministère de l'éducation nationale prévoit une évaluation des PPPE afin notamment de s'assurer de la complémentarité des dispositifs, entre licence et master MEEF, pour alimenter *in fine* le vivier de candidats étudiants des concours du premier degré.

\*  
\*\*

Plus généralement, eu égard à l'offre de formation diversifiée (licences avec parcours de préprofessionnalisation, licences pluridisciplinaires, PPPE), les ministères réfléchissent à la création d'un label, pour remédier à l'hétérogénéité forte de ces contenus de formation, à leur adéquation parfois insuffisante aux attendus à l'entrée en master MEEF et à l'absence de lisibilité de cette offre.

### **3 - Instaurer un continuum de formation sur cinq années au sein des universités**

La création des PPPE, et leur succès auprès des étudiants, met clairement en évidence l'intérêt et le besoin d'une formation, pensée sur quatre ou cinq années, à toutes les matières à enseigner mais, tout autant, aux méthodologies d'apprentissage envers les jeunes enfants.

La construction de ce continuum de formation peut naturellement être envisagée de différentes façons, les PPPE en étant une modalité possible parmi d'autres, mais avec cette limite fondamentale d'un rattachement à une licence disciplinaire. L'évolution vers de véritables licences préparant au professorat des écoles supposera une très forte volonté politique et un temps de concertation approfondi avec les acteurs concernés, et en particulier les universités, pour apprécier leur volonté et capacité à s'engager dans une telle évolution, en identifiant les moyens nécessaires.

L'ancrage de telles formations professionnalisantes et attractives au sein de l'université doit nécessairement associer les INSPE et l'employeur éducation nationale. Cela suppose de construire des licences destinées principalement au professorat des écoles, pensées comme telles, permettant ensuite un accès au master MEEF, même si ces licences ne sauraient constituer la voie unique pour y accéder. De même, ces licences devront permettre des réorientations professionnelles pour les étudiants qui le souhaiteraient. Mais ce sont ces formations, véritablement adaptées à la préparation d'un métier exigeant, qui permettront de sortir des demi-mesures insatisfaisantes de ces dernières années.

De même, certains ajustements sont à envisager dans la gouvernance des INSPE, afin d'y conforter la position des autorités rectorales. Il pourrait, par exemple, être envisagé, comme cela existe pour les directeurs, que les recteurs et les DASEN soient associés aux nominations des directeurs adjoints, notamment ceux en fonction dans les centres départementaux en charge du premier degré.

### **C - Faire des écoles et établissements scolaires des acteurs de la formation initiale et continue**

Le troisième levier de la réforme vise à donner un véritable rôle aux établissements et écoles (et à leurs différentes modalités de regroupement sous forme de bassins ou districts) en matière d'accueil et d'adaptation à l'emploi et lors des premières années d'entrée dans le métier, même si la formation des enseignants reste statutaire.

La diversification des statuts de stagiaire ou contractuel alternant dans les écoles et établissements est principalement appréhendée aujourd'hui sous l'angle gestionnaire<sup>106</sup> et très peu sous un angle plus

---

<sup>106</sup> Place occupée dans la dotation des établissements en moyens horaires, calendrier de gestion des affectations avec le rectorat ou la DSDEN, gestion des emplois du temps, choix des tuteurs, etc.

pédagogique. Les responsables du principal syndicat des chefs d'établissement (le SNPDEN) rencontrés l'ont clairement mentionné : ils n'ont presque pas été associés à la réforme et leur action dans ce domaine demeure centrée sur l'organisation des différents dispositifs au sein des établissements pour surmonter les contraintes qu'ils peuvent engendrer. En revanche, veiller à faire connaître les travaux des stagiaires (notamment leur mémoire de stage dans le cadre de leur master), les mutualiser auprès des enseignants au sein d'une instance de l'établissement, comme par exemple le conseil pédagogique, animer un réseau des tuteurs et des stagiaires de l'établissement ne constitue absolument pas une tendance générale, même si cela peut bien sûr exister ponctuellement à l'initiative d'un chef d'établissement particulièrement investi sur ces questions.

Le niveau de l'établissement ou de l'école, ne saurait d'ailleurs être le seul pertinent pour progresser dans ces domaines. Celui des districts ou bassins de formation, selon les différentes configurations retenues dans les académies, associant également des membres des corps d'inspection, des formateurs de l'INSPE, pourrait être tout aussi pertinent pour permettre ces mutualisations et échanges de pratiques et créer de nouvelles dynamiques permettant à la fois une entrée dans le métier des nouveaux enseignants plus accompagnée, un décloisonnement et une innovation des pratiques d'enseignement, une information et des échanges profitables à tous les enseignants.

Une telle évolution suppose de renforcer le pilotage interne des établissements et écoles (et de leurs réseaux), en donnant aux chefs d'établissement et directeurs d'école cette responsabilité ainsi que de nouvelles marges de manœuvre, mais aussi en structurant des équipes de direction élargies, associant des enseignants, en leur confiant des responsabilités nouvelles, particulièrement dans ce domaine. Cela suppose également d'engager une réflexion autour du service des enseignants pour y prévoir des missions plus systématiques d'accompagnement et de formation de leurs futurs collègues (et naturellement de formation continue), en prenant également appui sur le réseau des formateurs déjà constitué dans ce domaine. La Cour a déjà mis en avant la nécessité d'intégrer dans les obligations de service des enseignants ce type d'activité<sup>107</sup>.

Des orientations nationales et académiques, ainsi que des moyens et certaines adaptations réglementaires, seront indispensables pour inciter les acteurs locaux à s'engager sur cette voie. Elles pourraient constituer un excellent moyen de faire des établissements ou de leurs regroupements de

---

<sup>107</sup> Cf. rapport précité de la Cour des comptes *Gérer les enseignants autrement : une réforme qui reste à faire*.

véritables lieux de formation et d'adaptation à l'emploi pour les enseignants, en prenant appui sur des actions d'intégration et de valorisation de ces futurs enseignants, prolongées par des actions de formation continue. Le fait de disposer d'un continuum plus fort au sein des académies entre étudiants en master, fonctionnaires stagiaires puis néo-titulaires renforcerait naturellement la pertinence de ces actions. Les feuilles de route RH des académies et les plans de formation continue académiques gagneraient donc à être enrichis par un volet de formation donnant aux acteurs éducatifs locaux un rôle nettement plus affirmé.

## **II - Restaurer l'attractivité du métier d'enseignant**

### **A - Faire de l'attractivité du recrutement et de la formation des enseignants une véritable priorité**

Les signes perceptibles depuis plusieurs années de perte d'attractivité des concours enseignants ou la difficulté à recruter des contractuels dans certaines disciplines ou territoires ne suffisent pas aujourd'hui à placer cette question au centre des priorités en matière d'éducation. D'autres chantiers accaparent les autorités ministérielles et certaines organisations syndicales enseignantes rencontrées reconnaissent à demi-mots que ce sujet, s'il est important à leurs yeux, n'est pas celui qui rencontre le plus d'écho ou d'engagement de la part de leurs mandants, davantage préoccupés par les conditions de déroulement de carrière et de travail des personnels en activité. Si l'amélioration de la rémunération des enseignants est loin d'être secondaire, elle ne peut cependant suffire à résoudre cette question de l'attractivité déclinante du métier.

Les réformes conduites depuis 2010 ne constituent pas des réponses à la hauteur de ces enjeux : leur répétition et l'insatisfaction qu'elles engendrent témoignent d'ailleurs de leurs limites. Des objectifs plus clairs, des moyens plus importants et une gouvernance plus forte seront indispensables pour conduire des transformations plus ambitieuses.

De ce point de vue, la variation des objectifs budgétaires assignés aux réformes successives mais aussi leur manque de clarté sont très significatives. Si la réforme de 2010 s'était traduite par une économie budgétaire importante du fait de la suppression des emplois de stagiaires, celle de 2012 s'inscrivait dans le contexte de fortes créations d'emplois facilitant naturellement sa mise en place. La réforme de 2019 apparaît en

demi-teinte au regard des deux précédentes : présentée comme n'ayant pas pour objectif de réaliser des économies, ce que la direction du budget confirme, elle est néanmoins « budgétairement équilibrée » et se traduit en fin de parcours par un apport en emplois enseignants significatif du fait des décisions prises sur l'année de stage.

La méthode et la gouvernance de la réforme doivent également être sensiblement améliorées. Une transparence plus forte sur les objectifs, les modalités, le calendrier doit pouvoir intervenir en début de processus, probablement en y consacrant un temps suffisant, par des diagnostics approfondis, des conférences de consensus et une participation suffisante des différents acteurs. Une attention particulière doit ensuite être accordée à la mise en œuvre effective, aux moyens d'accompagnement humains, matériels et financiers, à la qualité de l'information délivrée, au niveau central mais bien plus encore en académies.

Enfin, des arbitrages budgétaires seront nécessaires pour traduire cette priorité. Le mélange des logiques de formation et de gestion des moyens d'enseignement doit pouvoir être repensé pour créer des conditions plus efficaces de formation et d'entrée dans le métier. À cet égard, l'emploi d'étudiants comme moyens d'enseignement par le biais des contrats d'alternance et l'entrée dans le métier à temps plein pour une partie des stagiaires mériteraient d'être reconsidérés par le MENJ afin d'améliorer les conditions de formation et d'entrée dans le métier.

## **B - Une nécessaire revalorisation d'ensemble du métier de professeur, adaptée à la diversité des territoires**

### **1 - Amplifier et faire mieux connaître les actions engagées pour améliorer la rémunération des enseignants**

Une forme de consensus politique et social apparaît depuis quelques années pour considérer que le métier d'enseignant n'est pas suffisamment rémunéré, au regard du niveau de qualification exigé et en comparaison de ce qui existe dans bien des pays de l'OCDE.

### Les écarts de salaires des enseignants au sein de l'OCDE

Les enseignants en poste dans l'enseignement du premier degré et la filière générale de l'enseignement secondaire gagnaient en moyenne entre 86 % et 96 % de la rémunération des actifs diplômés de l'enseignement supérieur dans les pays et économies de l'OCDE<sup>108</sup>.

Dans cet ensemble, la France présente un écart défavorable compris entre 3 % (lycée) et 22 % (élémentaire), 13 % pour le collège. À titre de comparaison, pour la moyenne de l'UE 22 (pays ayant répondu), ces données sont de 15 % pour l'élémentaire, 5 % pour le lycée et 11 % pour le collège.

Le salaire effectif ne varie guère selon le genre (moins de 2 % de différence en moyenne). Au collège, les enseignants gagnent de l'ordre de 20 % en moyenne de moins que les diplômés de l'enseignement supérieur, mais les enseignantes gagnent 3 % de plus que les diplômées du supérieur. Cette différence montre que la profession d'enseignant est relativement plus attractive que d'autres pour les femmes, et plus attractive pour elles que pour les hommes ; elle est aussi révélatrice de la persistance des inégalités salariales entre hommes et femmes sur le marché du travail.

Dans le même sens, les travaux de l'OCDE ont également démontré que lorsque les salaires des enseignants sont plus élevés, l'équilibre entre les genres des enseignants potentiels est plus important. Les hommes, en d'autres termes, semblent plus sensibles que les femmes aux différences de salaire des enseignants.

\*  
\*\*

Dans sa lettre aux personnels de l'éducation nationale du 16 septembre 2022, le Président de la République a en effet annoncé une revalorisation générale de 10 %, qui pourra atteindre 20 % pour les enseignants réalisant des missions supplémentaires dans le cadre du « pacte » enseignant. Il indique qu'aucun professeur ne débutera sa carrière à moins de 2 000 €, net, à compter de la rentrée 2023.

Des mesures de revalorisation des traitements des enseignants ont été prises depuis quelques années, plus particulièrement depuis 2021. Réalisées principalement par le développement d'une politique indemnitaire (qui a longtemps été très peu utilisée pour les enseignants), elles ciblent davantage les revalorisations ; dans le même temps, elles

<sup>108</sup> Données issues de la publication OCDE, *Regard sur l'éducation*, 2022. Pour la France, elles portent sur l'année 2018. Voir annexe n° 13.

complexifient la composition de la rémunération<sup>109</sup> et lui font perdre une part de sa lisibilité. Il devient ainsi plus complexe pour le ministère de communiquer sur la rémunération en début de carrière auprès des publics étudiants : comme stagiaire, la première année de titulaire, les cinq premières années, etc.

La rémunération mensuelle nette d'un enseignant titulaire en tout début de carrière avoisine aujourd'hui 1 850 €, en prenant en compte les primes. Ce montant est assez souvent sous-estimé, comme le confirme le sondage réalisé par IPSOS auprès d'étudiants, y compris en master MEEF.

#### **Les mesures de revalorisation intervenues depuis 2017**

Plus de 1,1 Md€ sont consacrés en 2021 (441 M€) et 2022 (726 M€) aux revalorisations des personnels enseignants, CPE, psychologues de l'éducation nationale, avec une priorité donnée aux débuts de carrière pour renforcer l'attractivité des métiers.

En 2021, les enseignants ont bénéficié de trois mesures principales : la prime d'attractivité, la prime d'équipement informatique et le passage du taux de promotion à la hors classe de 17 % à 18 %<sup>110</sup>.

Instituée par le décret du 12 mars 2021, la prime d'attractivité a bénéficié à 31 % des enseignants titulaires et contractuels avec pour objectifs de proposer une rémunération accrue aux jeunes professeurs, de renforcer l'attractivité du métier d'enseignant et de faciliter l'installation dans les nouvelles fonctions d'enseignement. Revalorisée depuis février 2022, cette prime dégressive, dont le montant annuel brut s'étale de 2 200 € (échelon 2) à 400 € (échelon 9), concerne désormais 58 % des enseignants.

<sup>109</sup> Notamment la nouvelle prime dégressive qui augmente la rémunération en début de carrière mais lisse sa progression au fur et à mesure de la progression indiciaire.

<sup>110</sup> Soit un volume de 1 700 bénéficiaires supplémentaires par an.

De 2018 à 2021, l'indemnité de sujétions des personnels exerçant en réseaux d'éducation prioritaire renforcés a également été revalorisée à trois reprises en 2018, 2019 et 2021, portant le montant annuel de l'indemnité à au moins 4 370 €, complétés d'une part modulable, versée pour la première fois en février 2022 (puis pour les années scolaires suivantes, au terme de chaque année scolaire), d'un montant net de 200, 360 ou 600 €. Le montant de cette part modulable est déterminé par école et par établissement, en fonction d'objectifs collectifs d'engagement professionnel fixés au niveau national.

Le ministère a également prévu à compter du 1<sup>er</sup> septembre 2022 une meilleure reprise, au moment du reclassement, des années d'activité professionnelle antérieure à l'entrée dans la fonction publique, après l'obtention du troisième concours, afin d'attirer les actifs en réorientation de carrière. Une fraction de l'enveloppe catégorielle de 2022 sera consacrée à cette amélioration de la reprise des services dans le secteur privé.

Enfin, le projet de loi de finances pour 2023 prévoit 935 M€ pour revaloriser les salaires des enseignants, pour la période de septembre 2023 à décembre 2023, dont 635 M€ pour la revalorisation de traitement de 10 % (en année pleine 1,8 Md€) et 300 M€ pour les revalorisations des enseignants qui s'inscriront dans le « pacte » enseignant.

\*

\*\*

## **2 - Compenser les inégalités territoriales d'attractivité au sein des deux académies les plus en difficulté**

Dans le cadre du Grenelle de l'éducation, ces revalorisations salariales s'inscrivent dans une approche plus globale destinée à améliorer les conditions de travail des personnels enseignants. Plusieurs leviers sont envisagés, notamment de nouvelles prestations d'action sociale et de protection sociale complémentaire, mais aussi, par les « feuilles de route RH » académiques, le développement d'une « GRH de proximité », impliquant davantage les acteurs RH locaux<sup>111</sup> dans l'accompagnement des enseignants durant leur carrière.

Cependant, les orientations précédemment proposées dans ce rapport ne trouveront leur plein effet que si les conditions d'attractivité et d'exercice du métier sont particulièrement améliorées dans les deux académies franciliennes dont les besoins de recrutement sont les plus élevés et qui connaissent de fortes tensions en la matière. Cette

---

<sup>111</sup> Chefs d'établissement, directeurs d'école, adjoints gestionnaires, corps d'inspection, conseillers RH de proximité, etc.



différenciation territoriale est déjà en vigueur lorsqu'il s'agit de l'éducation prioritaire, mais il convient de la penser plus globalement afin de leur donner des leviers supplémentaires pour pouvoir conduire de véritables politiques de recrutement et de les faire connaître auprès d'un large public, et ainsi renforcer leur attractivité.

Une différenciation plus grande des rémunérations selon les territoires (qui existe déjà mais de façon très encadrée pour le recrutement des contractuels) doit ainsi pouvoir se développer, afin de compenser cette inégale attractivité (primes de stabilité comme cela a été instauré en Seine-Saint-Denis pour les fonctionnaires<sup>112</sup>, primes spécifiques, avantages en termes de carrière, visibilité et garanties sur les perspectives de mobilité, etc.). Il conviendra de s'assurer surtout que de telles modalités ne produisent pas d'effet d'aubaine ni reconventionnel, ce qui suppose que les recteurs puissent cibler ces mesures, selon les besoins, sur les établissements les moins attractifs. Mais ce sont également les conditions matérielles de l'exercice du métier qui doivent être améliorées dans ces deux académies : conditions de logement, d'appui donné aux enseignants, de formation et d'accompagnement au sein des écoles et des établissements (cf. *supra*), mise à disposition d'infrastructures et de matériel adéquat.

En effet, au-delà des mesures prises pour la rentrée scolaire 2022, ou au-delà, des mesures plus globales sont nécessaires.

L'ensemble des leviers RH sera à mobiliser, ce qui suppose de donner des marges de manœuvre réglementaires et de gestion aux recteurs de ces deux académies. Elles devraient ainsi se voir dotées d'une forme de statut d'académies expérimentales, leur permettant de déroger et d'expérimenter dans le domaine de la gestion des ressources humaines. De plus, pour être en mesure de conduire ces changements, il sera indispensable de renforcer très sensiblement leurs capacités administratives de pilotage et d'accompagnement RH. À titre d'exemple, elles devraient pouvoir innover davantage en matière de mobilité géographique en leur sein pour offrir des perspectives aux enseignants nouvellement affectés, associer plus étroitement les chefs d'établissement au recrutement, renforcer et valoriser le rôle des tuteurs.

---

<sup>112</sup> Dans le cadre du plan « L'État plus fort en Seine-Saint-Denis », une prime de fidélisation sera attribuée aux agents publics, civils et militaires, ayant exercé, durant cinq années consécutives, leurs fonctions dans le ressort de ce département et dans un service ou emploi connaissant des difficultés en matière de fidélisation des ressources humaines. D'un montant de 10 000 € versé en une seule fois au terme de ces cinq années de service, ce dispositif devrait concerner près de 40 000 emplois.

---

## CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

---

*Dépasser les difficultés persistantes en matière d'organisation de la formation et du recrutement suppose d'engager des réformes plus structurelles qui s'inscrivent dans la durée.*

*La première vise à expérimenter dans les académies en difficulté et les disciplines en tension une nouvelle voie d'accès au métier enseignant, par un recrutement direct sur diplôme, en contrepartie de l'affectation sur un poste précis avec l'engagement de l'enseignant d'y demeurer pour la durée du contrat (de trois à cinq ans).*

*La seconde vise à assurer un meilleur continuum de formation pour enseigner dans le premier degré, grâce à une licence professionnalisante dédiée aux métiers enseignants, qui permette l'accès au master MEEF.*

*Enfin, au-delà de l'accès à la profession enseignante, c'est au sein des écoles et établissements que les nouveaux enseignants doivent être accompagnés dans leur formation initiale, mission articulée autour des tuteurs.*

*Pour réussir, ces mesures supposeront un portage politique fort, des objectifs assumés et partagés, une concertation approfondie, une conduite structurée de mise en œuvre de la réforme et des moyens suffisants, mais aussi une volonté de les englober dans une politique de revalorisation d'ensemble de la condition enseignante.*

*En conséquence, la Cour recommande de :*

6. *dans les académies en difficulté et les disciplines en tension, permettre au recteur de recruter des enseignants sur des contrats de moyen terme sur le fondement de leur diplôme (master, en particulier MEEF) et sur entretien, en les accompagnant par une formation adaptée, avec engagement des candidats à rester en poste pour la durée de leur contrat (ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse) ;*
7. *construire avec les acteurs universitaires et académiques un continuum de formation sur cinq années conduisant au professorat des écoles, sur la base de licences professionnalisantes spécifiques permettant l'accès au master MEEF (ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse) ;*
8. *sous l'impulsion des directeurs d'école et chefs d'établissement, inscrire l'accueil et l'adaptation à l'emploi des nouveaux enseignants dans les projets d'école et d'établissement (ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse) ;*

9. *pour compenser le manque d'attractivité de certains établissements des académies de Créteil et Versailles, permettre aux recteurs de mettre en œuvre de façon ciblée des mesures et moyens financiers spécifiques (ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse).*
-



## Conclusion générale

La réforme de 2019 tente de répondre à des difficultés bien réelles de recrutement et d'organisation des parcours de formation des enseignants.

Les résultats du sondage confié à IPSOS illustrent bien ce phénomène : le métier enseignant est insuffisamment valorisé, les conditions de travail sont difficiles, en particulier quant à la tenue de classe et les rémunérations restent peu attractives.

Or, les exigences pour devenir enseignant se sont accrues en termes de diplôme, avec le processus de « mastérisation ». La dernière réforme aboutit à exiger depuis 2022 des candidats au concours externe de détenir un master 2, les encourageant à s'inscrire en master MEEF. Si cette évolution s'inscrit également dans la rénovation du cadre des diplômes au sein de l'Union européenne (LMD), elle a pour corollaire de réduire les viviers de candidats en rallongeant les études et l'investissement financier demandés aux étudiants, en particulier les plus modestes. Les dispositifs de préprofessionnalisation qui tentent de remédier à cette difficulté ne peuvent s'adresser qu'à des étudiants capables de poursuivre leurs études et de prendre en charge pour partie une classe.

Ces exigences accrues se combinent avec le modèle français de recrutement axé sur le concours pour entrer dans la carrière, alors que d'autres pays font davantage confiance à l'université pour certifier connaissances et compétences. Dans le second degré, les concours nationaux induisent des contraintes dans les affectations géographiques qui peuvent s'avérer lourdes de conséquences pour les conditions de vie des lauréats, voire détourner du métier. Le premier degré, dont le recrutement est organisé par académie, connaît des difficultés concentrées sur certains territoires, franciliens en particulier. Des étudiants, même inscrits en master MEEF, font le choix de devenir contractuels pour ne pas subir une première affectation qu'ils ne souhaitent pas. D'autres voies de recrutement méritent à l'évidence d'être explorées, quitte à ce que l'entrée dans le métier se fasse éventuellement de manière plus progressive. Elle doit en tout cas être davantage accompagnée par les dispositifs institutionnels et par la communauté de l'école ou de l'établissement d'affectation.

Depuis la mastérisation, les retouches successives du cadre de la formation et du recrutement ont fait évoluer les modalités du parcours pour devenir enseignant sans restaurer de manière décisive la considération que mérite le métier eu égard à la fois à son utilité sociale et aux exigences vis-à-vis des candidats.

Au regard des efforts nécessaires pour devenir enseignant, l'évolution des rémunérations, dont témoignent les efforts récents affichés dans le Pacte enseignant, apporte une amélioration qui ne remédie qu'en partie à la désaffection pour le métier. Les évolutions de carrière ouvertes aux enseignants, notamment vers les métiers de l'encadrement de l'éducation nationale, restent mesurées.

Restaurer l'attractivité du métier exige un investissement résolu dans l'accompagnement des enseignants pour les préparer au métier, améliorer leurs conditions de travail et leur ouvrir des perspectives d'évolution.

## Liste des abréviations

AED .....	Assistant d'éducation
AMI.....	Appel à manifestation d'intérêt
APEC .....	Association pour l'emploi des cadres
BOEN.....	Bulletin officiel de l'éducation nationale
BTSA .....	Brevet de technicien supérieur agricole
CAPEPS .....	Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive
CAPES .....	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAPET.....	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
CAPLP .....	Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel
CDD .....	Contrat à durée déterminée
CDI .....	Contrat à durée indéterminée
CDS.....	Comité de suivi
CGT.....	Confédération général du travail
CNAL.....	Concours nationaux à affectation locale
CNESCO.....	Centre national d'étude des systèmes scolaires
COM .....	Collectivités d'outre-mer
CPE .....	Conseiller principal d'éducation
CPGE .....	Classe préparatoire aux grandes écoles
CPU.....	Conférence des présidents d'université
CROUS .....	Centre régional des œuvres universitaires et scolaires
CRPE.....	Concours de recrutement de professeurs des écoles
CTM.....	Comité technique ministériel
DAF.....	Direction des affaires financières
DASEN .....	Directeur académique des services de l'éducation nationale
DEPP.....	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DIVEC .....	Division des examens et concours
DIU .....	Diplôme inter universitaire
DGESCO.....	Direction générale de l'enseignement scolaire
DGRH .....	Direction générale des ressources humaines

---

DGESIP.....	Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
DPE.....	Division des personnels enseignants
DROM.....	Département et région d'outre-mer
DSDEN .....	Direction des services départementaux de l'éducation nationale
DU FAE .....	Diplôme universitaire formation adaptée enseignement
EAP .....	Étudiants apprentis professeurs
ENNA .....	École normale nationale d'apprentissage
ENS.....	École normale supérieure
ENSFEA.....	École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole
EPLEFPA.....	Établissements publics d'enseignement et de formation professionnelle agricoles
EPS.....	Éducation physique et sportive
ESPE .....	École supérieure du professorat et de l'éducation
ETP .....	Équivalent temps plein
FAGE .....	Fédération des associations générales étudiantes
FAQ.....	Foire aux questions
FO .....	Force ouvrière
FSU .....	Fédération syndicale unitaire
IA-IPR.....	Inspecteur académique-inspecteur pédagogique régional
IGAENR.....	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
IGEN .....	Inspection générale de l'éducation nationale
IGESR .....	Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche
INSPE .....	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
ISFEC.....	Instituts supérieurs de formation de l'enseignement catholique
IUFM.....	Institut universitaire de formation des maîtres
IUT.....	Institut universitaire de technologie
JORF .....	Journal officiel de la république française
LEGT .....	Lycée d'enseignement général et technologique
LP .....	Lycée professionnel
MEEF.....	Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
MENJ .....	Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse
MESR.....	Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
OCDE.....	Organisation de coopération et de développement économique
PCEA .....	professeurs certifiés de l'enseignement agricole
PEGC .....	Professeur d'enseignement général de collège



---

PEMF .....	Professeurs des écoles maître formateur
PLP .....	Professeurs de lycée professionnel
PLPA .....	Professeurs de lycée professionnel agricole
PPPE .....	Parcours préparatoires au professorat des écoles
RERS.....	Repères et références statistiques
SE-UNSA.....	Syndicat des enseignants-union nationale des syndicats autonomes
SG .....	Secrétaire général
SGEC .....	Secrétariat général de l'enseignement catholique
SGEN-CFDT	Syndicat général de l'éducation nationale – confédération française démocratique du travail
SNALC .....	Syndicat national des lycées, collèges, écoles et du supérieur
SNES .....	Syndicat national des enseignants de second degré
SNUIPP .....	Syndicat national unitaire des instituteurs, des professeurs des écoles et des PEGC
SOPA .....	Stage d'observation et de pratique accompagnée
STAPS.....	Sciences et techniques des activités physiques et sportives)
STS.....	Section de technicien supérieur
SVT .....	Sciences de la vie et de la terre
TUTAC .....	TUTORat des Agents Contractuels
TZR.....	Titulaires sur zones de remplacement
UE .....	Union européenne
UFR.....	Unité de formation et de recherche
UNEF .....	Union nationale des étudiants de France



## Annexes

Annexe n° 1 : données statistiques sur l'attractivité des concours enseignants .....	108
Annexe n° 2 : éléments de détermination du besoin d'enseignants .....	121
Annexe n° 3 : le profil des lauréats des concours enseignants .....	129
Annexe n° 4 : données sur les INSPE .....	132
Annexe n° 5 : études sur l'attractivité du métier enseignant .....	136
Annexe n° 6 : les conditions d'inscription aux concours de recrutement des enseignants à partir de la session 2022 .....	145
Annexe n° 7 : les adaptations des concours enseignants dans des académies outre-mer .....	147
Annexe n° 8 : les dispositifs d'alternance instaurés avant la réforme engagée en 2019 .....	150
Annexe n° 9 : données sur les non titulaires .....	152
Annexe n° 10 : chronologie de la réforme du recrutement et de la formation initiale des enseignants des premier et second degrés .....	159
Annexe n° 11 : le coût de la formation initiale des enseignants .....	161
Annexe n° 12 : le coût des concours enseignants .....	164
Annexe n° 13 : les salaires des enseignants au sein de l'OCDE .....	168

## Annexe n° 1 : données statistiques sur l'attractivité des concours enseignants

**Tableau n° 8 : les concours de l'enseignement public :  
évolution des postes proposés, des candidats et des lauréats**

		2017	2018	2019	2020	2021	2022	Var. 2022/2021
<i>CRPE externe (1)</i>	Postes	12 696	11 489	10 508	11 062	9 573	9 448	- 1,3 %
	Présents	36 987	38 704	36 297	35 512	33 119	18 629	- 43,8 %
	Admis	12 691	11 452	10 321	11 133	9 408	7 837	-16,7 %
<i>CRPE interne</i>	Postes	462	491	422	463	417	503	20,6 %
	Présents	937	1125	1036	1100	1023	1 246	21,8 %
	Admis	351	330	283	353	327	321*	
<i>Tous concours 1<sup>er</sup> degré public</i>	Postes	13 158	11 980	10 930	11 525	9 990	9 951	- 0,4 %
	Présents	37 924	39 829	37 333	36 612	34 142	19 875	- 41,8 %
	Admis	13 042	11 782	10 604	11 486	9 735	8 158*	
<i>Agrégation externe</i>	Postes	1 975	1 610	1 615	1 615	1 610	1 605	- 0,3 %
	Présents	11 479	10 700	10 006	9 896	8 966	8 913	- 0,6 %
	Admis	1 747	1 496	1 489	1 518	1 530	1 542	0,8 %
<i>Agrégation interne</i>	Postes	975	975	995	995	1 000	1 015	1,5 %
	Présents	10 229	10 012	10 167	9 562	9 127	9 689	6,2 %
	Admis	974	970	995	995	996	1 015	1,9 %
<i>CAPES externe (1)</i>	Postes	7 665	6 173	5 820	5 865	5 860	5 725	- 2,3 %
	Présents	21 025	20 728	19 864	18 294	18 329	10 724	- 41,5 %
	Admis	6 328	5 806	5 247	5 498	5 577	4 210	- 24,5 %
<i>CAPES interne</i>	Postes	835	835	1 025	1 015	1 030	1 025	- 0,5 %
	Présents	4 834	4 252	4 318	4 175	4 400	4 065	- 7,6 %
	Admis	821	810	995	995	992	984	- 0,8 %
<i>CAPEPS externe</i>	Postes	800	630	650	670	670	690	3,0 %
	Présents	3 837	4 068	4 291	4 428	4 579	2 737	- 40,2 %
	Admis	800	630	650	670	670	686	2,4 %
<i>CAPEPS interne</i>	Postes	70	70	80	80	80	80	0,0 %
	Présents	690	728	825	941	1 104	1 083	- 1,9 %
	Admis	70	70	80	80	79	80	1,3 %

		2017	2018	2019	2020	2021	2022	Var. 2022/2021
<i>CAPET externe (1)</i>	Postes	670	535	650	665	670	655	- 2,2 %
	Présents	2 919	3 006	2 653	2 273	2 309	1 541	- 33,3 %
	Admis	632	506	549	531	556	516	- 7,2 %
<i>CAPET interne</i>	Postes	85	85	120	130	110	125	13,6 %
	Présents	515	508	699	662	857	864	0,8 %
	Admis	85	82	120	130	109	119	9,2 %
<i>CAPLP externe (1)</i>	Postes	1 930	1 590	1 445	1 355	1 350	1 445	7,0 %
	Présents	5 958	5 727	5 265	4 466	4 069	3 086	- 24,2 %
	Admis	1 656	1 423	1 260	1 254	1 182	1 016	- 14,0 %
<i>CAPLP interne</i>	Postes	315	315	460	460	460	425	- 7,6 %
	Présents	1 459	1 576	1 674	1 457	1 665	1 522	- 8,6 %
	Admis	281	290	391	387	357	362	1,4 %
<i>Tous concours 2<sup>nd</sup> degré public</i>	Postes	15 320	12 818	12 860	12 850	12 840	12 790	- 0,4 %
	Présents	62 945	61 305	59 762	56 154	55 405	44 224	- 20,2 %
	Admis	13 394	12 083	11 776	12 058	12 048	10 530	- 12,6 %

Source : Cour des comptes d'après données du MENJ (RERS et DGRH) et site internet « [devenirenseignant.gouv.fr](http://devenirenseignant.gouv.fr) »  
Champ : France métropolitaine + DROM + COM + Nouvelle-Calédonie.

pour les admis de la session 2022

\* Pour la session 2022 du CRPE interne, le nombre d'admis n'intègre pas le 1<sup>er</sup> concours interne (résultats non disponibles)

(1) Y compris les troisièmes concours.

**Tableau n° 9 : données par académies de la session 2021 concours  
externes de recrutement de professeurs des écoles du public**

<i>Académies</i>	Postes (1)	Présents	Admis	Taux de candidature*	Taux de réussite (%)**	Taux de couverture (%)***
<i>Session de droit commun</i>	9 573	29 982	9 108	3,1	30,4	95,1
<i>Aix-Marseille</i>	440	1 491	440	3,4	29,5	100,0
<i>Amiens</i>	290	816	290	2,8	35,5	100,0
<i>Besançon</i>	145	454	145	3,1	31,9	100,0
<i>Bordeaux (2)</i>	266	1 559	271	5,9	17,4	101,9
<i>Caen (2)</i>	118	634	119	5,4	18,8	100,8
<i>Clermont-Ferrand (2)</i>	100	506	101	5,1	20,0	101,0
<i>Corse</i>	58	230	50	4,0	21,7	86,2
<i>Créteil</i>	1 620	1 941	1 218	1,2	62,8	75,2
<i>Dijon</i>	230	584	230	2,5	39,4	100,0
<i>Grenoble</i>	375	1 290	375	3,4	29,1	100,0
<i>Guadeloupe (2)</i>	62	299	64	4,8	21,4	103,2
<i>Guyane (2)</i>	185	359	186	1,9	51,8	100,5
<i>La Réunion</i>	182	1 190	182	6,5	15,3	100,0
<i>Lille</i>	530	2 506	530	4,7	21,1	100,0
<i>Limoges</i>	55	375	55	6,8	14,7	100,0
<i>Lyon</i>	480	1 694	480	3,5	28,3	100,0
<i>Martinique</i>	48	273	48	5,7	17,6	100,0
<i>Mayotte</i>	160	458	160	2,9	34,9	100,0
<i>Montpellier</i>	268	994	268	3,7	27,0	100,0
<i>Nancy-Metz (2)</i>	291	923	299	3,2	32,4	102,7
<i>Nantes</i>	230	1 213	230	5,3	19,0	100,0
<i>Nice (2)</i>	210	900	213	4,3	23,7	101,4
<i>Orléans-Tours</i>	320	1 095	320	3,4	29,2	100,0
<i>Paris</i>	207	550	207	2,7	37,6	100,0
<i>Poitiers</i>	144	781	144	5,4	18,4	100,0
<i>Polynésie Française</i>	10	120	10	12,0	8,3	100,0
<i>Reims</i>	166	508	166	3,1	32,7	100,0
<i>Rennes (2)</i>	170	995	174	5,9	17,5	102,4
<i>Rouen</i>	220	950	220	4,3	23,2	100,0
<i>Strasbourg (2)</i>	235	875	250	3,7	28,6	106,4
<i>Toulouse</i>	206	1 381	206	6,7	14,9	100,0
<i>Versailles</i>	1 552	2 038	1 457	1,3	71,5	93,9

Académies	Postes (1)	Présents	Admis	Taux de candidature*	Taux de réussite (%)**	Taux de couverture (%)***
Session supplémentaire	300	3 137	300	10,5	9,6	100,0
Créteil	300	3 137	300	10,5	9,6	100,0
Tous concours externes	9 573	33 119	9 408	3,5	28,4	98,3
Rappel 2020	11 062	35 512	11 133	3,2	31,3	100,6

Source : Cour des comptes d'après données du MENJ (DGRH)

1. Les postes ouverts à la session supplémentaire visent à compenser la déperdition prévisionnelle de la session de droit commun : au total, il y a donc 9 573 postes à pourvoir aux concours externes en 2021.

2. Le nombre d'admis aux concours externes est supérieur au nombre de postes grâce à un report de postes non pourvus aux concours internes.

\* Taux de candidature = nombre de candidats présents par poste offert

\*\* Taux de réussite = nombre d'admis sur nombre de présents (pourcentage de candidats présents admis)

\*\*\* Taux de couverture = Pourcentage de postes pourvus

**Tableau n° 10 : les seuils d'admission par académie au CRPE externe**

Académie d'inscription	Seuil / 20			
	2017	218	2019	2020 (1)
AIX-MARSEILLE	11,3	10,6	13,5	13,8
AMIENS	9,8	10,0	11,6	12,3
BESANCON	10,7	11,5	13,3	11,5
BORDEAUX	12,1	11,0	12,5	12,0
CAEN	11,2	10,9	11,9	13,4
CLERMONT-FERRAND	13,1	12,2	13,4	13,1
CORSE	12,6	13,0	13,6	11,5
CRETEIL	7,5	7,0	6,0	7,6
DIJON	10,9	11,5	12,3	9,6
GRENOBLE	11,3	11,3	13,1	13,9
GUADELOUPE	12,7	12,2	12,8	11,0
GUYANE	6,0	6,5	10,1	9,0
LA REUNION	12,7	12,2	12,4	13,0
LILLE	10,5	9,7	9,9	13,6
LIMOGES	9,5	8,7	9,1	9,9
LYON	10,9	10,8	12,3	13,8
MARTINIQUE	11,3	10,6	10,8	11,6
MAYOTTE	12,0	10,0	10,7	11,0
MONTPELLIER	12,5	13,3	15,0	14,4
NANCY-METZ	11,8	11,0	10,7	11,9
NANTES	12,5	13,0	13,3	14,2

Académie d'inscription	Seuil / 20			
	2017	218	2019	2020 (1)
NICE	12,3	12,8	13,0	12,6
ORLEANS-TOURS	10,2	11,0	12,2	11,3
PARIS	11,8	11,8	9,0	12,6
POITIERS	11,5	11,8	12,6	13,9
POLYNESIE FRANCAISE	16,9	15,3	14,4	16,9
REIMS	10,8	9,7	9,7	12,6
RENNES	13,3	13,8	14,2	15,3
ROUEN	11,5	12,6	12,2	13,8
STRASBOURG	9,5	9,4	11,2	12,3
TOULOUSE	11,3	12,5	12,9	13,8
VERSAILLES	8,0	8,0	8,0	8,0

Source : DEPP-MENJ, bases de données sur les concours

(1) Les épreuves orales ont été supprimées lors de la session 2020 du CRPE. Seuls les écrits ont compté pour l'admission.

**Extraits des rapports des jurys de concours du CRPE  
pour les académies de Créteil et Versailles pour la session 2019**

Rapport du jury CRPE de l'académie de Versailles, pour la session 2019

Épreuve écrite de mathématiques, les candidats « *sont également nombreux à montrer des difficultés à élaborer un raisonnement mathématique. Ils confondent conjecture et démonstrations, suite d'arguments sans fondements mathématiques ni preuve. Ils appuient leurs affirmations sur des calculs ou des figures sans savoir quels théorèmes ou propriétés ils pourraient mettre en œuvre. [...] En termes de méthodologie, de nombreux candidats ne sont pas à l'aise avec des notions simples (pourcentage, calcul sur un nombre décimal, conversion), ni avec le justificatif de réponse proposé* ».

Rapport de jury du CRPE de l'académie de Créteil, même session :

- Épreuve écrite de mathématiques : « *Si les candidats ont généralement su appliquer des formules ou réaliser des tâches simples, ils ont éprouvé bien davantage de difficultés lorsque les questions conduisaient à une activité mathématique plus élaborée. Ainsi, si les candidats ont souvent su mettre en équation un problème, ils ont plus rarement été capables de résoudre ladite équation, et ensuite d'en interpréter le résultat dans son contexte. De la même manière, si la lecture de l'évolution d'une courbe est généralement réalisée avec succès, l'interprétation des résultats de cette lecture pose souvent problème. Plus généralement, on note des*



*fragilités pour les domaines plus abstraits, qu'il s'agisse de la maîtrise du calcul littéral (développement, factorisation) ou de la conduite d'un raisonnement rigoureux pour apporter une preuve en géométrie » ;*

- Épreuve écrite de français : « *Les réponses manifestent globalement une méconnaissance des termes précis de la grammaire, outre l'ignorance de ce qu'ils désignent. Un retour aux définitions essentielles, aux activités de manipulation les plus courantes en grammaire s'imposent pour la grande majorité des candidat(e)s* ».

**Tableau n° 11 : postes non pourvus à la session 2022 du CRPE externe public (y compris concours externe spécial et troisième concours)**

Académies	Postes <sup>(1)</sup>	Admis	Postes non pourvus
<i>Session de droit commun</i>	9 448	7 423	2 025
<i>Aix-Marseille</i>	413	413	0
<i>Amiens</i>	270	263	7
<i>Besançon</i>	128	124	4
<i>Bordeaux</i>	282	285	-3
<i>Caen</i>	88	88	0
<i>Clermont-Ferrand</i>	83	83	0
<i>Corse</i>	43	43	0
<i>Créteil</i>	1 494	632	862
<i>Dijon</i>	185	179	6
<i>Grenoble</i>	423	412	11
<i>Guadeloupe</i>	41	41	0
<i>Guyane</i>	192	97	95
<i>Lille</i>	555	555	0
<i>Limoges</i>	60	60	0
<i>Lyon</i>	495	495	0
<i>Martinique</i>	47	46	1
<i>Mayotte</i>	160	160	0
<i>Montpellier</i>	302	302	0
<i>Nancy-Metz</i>	287	284	3
<i>Nantes</i>	243	242	1
<i>Nice</i>	234	234	0
<i>Orléans-Tours</i>	281	281	0
<i>Paris</i>	225	173	52
<i>Poitiers</i>	148	148	0

Académies	Postes <sup>(1)</sup>	Admis	Postes non pourvus
<i>Polynésie Française</i>	12	12	0
<i>Reims</i>	159	159	0
<i>Rennes</i>	184	189	-5
<i>Réunion</i>	187	186	1
<i>Rouen</i>	169	169	0
<i>Strasbourg</i>	232	248	-16
<i>Toulouse</i>	256	256	0
<i>Versailles</i>	1 570	564	1 006
<i>Session supplémentaire</i>	700	414	286
<i>Créteil</i>	500	214	286
<i>Versailles</i>	200	200	0
<b>Total concours externes</b>	<b>9 448</b>	<b>7 837</b>	<b>1 611</b>

Source : Site internet « [devenirenseignant.gouv.fr](http://devenirenseignant.gouv.fr) »

(1) Les postes ouverts à la session supplémentaire visent à compenser la déperdition prévisionnelle de la session de droit commun : au total, il y a donc 9 448 postes à pourvoir aux concours externes en 2022.

**Tableau n° 12 : évolution, par groupe des disciplines, des ratios de recrutement des CAPES, CAPET et CAPLP externes (enseignement public)**

	Taux de candidature					Taux de réussite (%)					Taux de couverture (%)				
	2017	2018	2019	2020	2021	2017	2018	2019	2020	2021	2017	2018	2019	2020	2021
<i>Capès (1)</i>	2,7	3,4	3,4	3,1	3,1	30,1	28,0	26,4	30,1	30,4	82,6	94,1	90,2	93,7	95,2
<i>Disciplines scientifiques</i>	2,4	2,9	2,7	2,6	2,5	35,75	32,7	29,7	34,8	37,6	84,1	93,7	80,9	91,9	94,7
<i>dont : mathématiques</i>	1,7	2,1	2,0	1,8	1,9	43,76	43,3	41,3	50,1	49,3	76,3	90,7	80,7	87,8	91,9
<i>physique-chimie</i>	3,1	3,8	3,0	2,7	2,3	32,0	26,4	22,7	37,0	43,1	100	100,0	68,3	100,0	100,0
<i>Disciplines littéraires et sciences humaines</i>	3,0	3,7	3,8	3,5	3,5	29,5	26,0	25,0	27,6	27,1	89,0	95,2	95,4	95,3	95,0
<i>dont : lettres modernes</i>	1,6	1,9	2,2	2,1	2,1	55,5	53,3	44,8	47,7	47,4	88,7	100,0	99,9	99,6	97,7
<i>lettres classiques</i>	0,6	0,7	0,7	0,6	0,7	60,3	58,4	56,9	71,4	66,3	37,0	43,7	92,6	41,9	46,5
<i>histoire et géographie</i>	4,5	5,5	5,3	4,8	4,8	22,4	18,0	18,8	20,9	20,6	100	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Langues</i>	2,7	3,3	3,6	3,2	3,4	27,4	28,2	26,2	29,0	28,1	73,8	93,3	93,8	93,2	95,2
<i>dont : anglais</i>	2,3	2,8	3,1	3,0	3,3	32,1	35,3	32,2	33,7	30,7	72,4	100,0	100,1	100,0	100,0
<i>allemand</i>	1,1	1,3	1,3	1,1	1,1	34,0	43,5	47,5	54,2	64,6	38,0	56,3	61,4	57,6	70,9
<i>espagnol</i>	3,5	4,1	4,9	4,1	4,3	27,5	24,5	20,4	24,6	23,0	96,1	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Disciplines artistiques</i>	3,6	5,0	4,7	3,7	3,6	22,5	18,6	21,1	26,8	27,6	80,0	93,4	100,0	100,0	100,0
<i>Langages spéciaux</i>	4,7	6,0	2,5	3,0	2,3	21,4	16,7	40,0	33,3	42,9	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Capet (1)</i>	4,4	5,6	4,1	3,4	3,4	21,7	16,8	20,7	23,4	24,1	94,3	94,6	84,5	79,8	83,0

	Taux de candidature					Taux de réussite (%)					Taux de couverture (%)				
dont : économie et gestion	6,2	7,6	4,9	4,1	4,2	15,8	13,2	17,1	21,0	21,6	97,1	100,0	84,0	85,8	91,9
sciences industrielles de l'ingénieur	2,2	2,6	2,0	1,6	1,6	41,7	33,9	39,7	41,4	42,2	89,9	88,1	80,4	67,6	68,0
CAPLP (1)	3,1	3,6	3,6	3,3	3,0	27,8	24,8	23,9	28,1	29,0	85,8	89,5	87,2	92,5	87,6
Disciplines d'enseignement général	3,3	4,0	4,5	4,4	3,3	30,2	25,3	22,1	22,5	30,4	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
dont : mathématiques-physique chimie	3,2	3,4	2,9	2,6	1,9	31,3	29,3	34,5	38,1	51,6	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
lettres-histoire et géographie	3,5	4,1	5,9	5,9	4,3	28,9	24,3	16,9	16,9	23,5	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Disciplines professionnelles	2,9	3,4	3,3	2,8	2,9	26,2	24,5	25,0	31,8	28,2	77,1	83,5	81,8	89,4	80,9
dont : biotechnologies	1,5	2,0	1,6	1,8	1,6	39,8	32,6	43,1	55,2	46,9	59,5	63,9	70,5	100,0	74,5
économie et gestion	5,6	6,1	6,9	6,4	5,7	17,8	16,4	14,4	15,6	17,4	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Cour des comptes d'après données du MENJ (RERS et site internet "devenirenseignant.gouv.fr")

1. Y compris les troisièmes concours.

**Tableau n° 13 : les postes non pourvus par discipline des concours 2021 (second degré public)**

Type Concours	Voie concours	Libellé discipline recrutement	Postes offerts	Postes non pourvus	Taux de couverture
Agrégation	Externe	économie et gestion option E : production de services	5	3	40 %
		langues vivantes étrangères, option chinois	4	2	50 %
		lettres classiques	71	17	76 %
		lettres modernes	110	-2	102 %
		mathématiques	382	55	86 %
	Externe spécial	lettres modernes	10	2	80 %
		mathématiques	16	3	81 %
	Interne	langues vivantes étrangères, option russe	3	2	33 %
		mathématiques	160	1	99 %
		sciences industrielles de l'ingénieur, option sciences industrielles de l'ingénieur et ingénierie électrique	6	1	83 %
CAPEPS	Interne	éducation physique et sportive	80	1	99 %
CAPES	3 <sup>e</sup> concours	langues vivantes étrangères, option allemand	25	6	76 %
		lettres, lettres classiques	10	9	10 %
		lettres, lettres modernes	60	20	67 %
		mathématiques	149	8	95 %
		numérique et sciences informatiques	20	2	90 %
	Externe	langues kanak, option nengone	1	1	0 %

Type Concours	Voie concours	Libellé discipline recrutement	Postes offerts	Postes non pourvus	Taux de couverture
		langues vivantes étrangères, option allemand	222	66	70 %
		langues vivantes étrangères, option arabe	10	3	70 %
		lettres, lettres classiques	134	68	49 %
		mathématiques	1167	100	91 %
	Interne	Guyane Lettres modernes	8	3	63 %
		lettres, lettres classiques	26	22	15 %
		lettres, lettres modernes	105	-1	101 %
		Mayotte Lettres modernes	20	1	95 %
		Mayotte Mathématiques	16	13	19 %
	CAPET	3e concours	économie et gestion, option informatique et systèmes d'information	5	2
économie et gestion, option marketing			5	1	80 %
sciences industrielles de l'ingénieur, option ingénierie des constructions			8	3	63 %
Externe		arts appliqués, option métiers d'art	2	1	50 %
		économie et gestion, option comptabilité et finance	80	15	81 %
		économie et gestion, option informatique et systèmes d'information	12	6	50 %
		sciences industrielles de l'ingénieur, option ingénierie des constructions	40	21	48 %
		sciences industrielles de l'ingénieur, option ingénierie électrique	49	13	73 %
		sciences industrielles de l'ingénieur, option ingénierie informatique	60	21	65 %
		sciences industrielles de l'ingénieur, option ingénierie mécanique	81	31	62 %
Interne		économie et gestion, option informatique et systèmes d'information	5	1	80 %
CAPLP	Externe	arts appliqués option design	50	12	76 %
		arts appliqués option métiers d'art	10	5	50 %
		bâtiment, option peinture-revêtement	18	10	44 %
		biotechnologies, option santé-environnement	200	51	75 %
		conducteurs routiers	20	3	85 %
		génie civil, option construction et économie	20	8	60 %
		génie civil, option construction et réalisation des ouvrages	30	13	57 %
		génie civil, option équipements techniques-énergie	30	19	37 %

Type Concours	Voie concours	Libellé discipline recrutement	Postes offerts	Postes non pourvus	Taux de couverture
		génie électrique, option électrotechnique et énergie	50	5	90 %
		génie industriel, option bois	18	1	89 %
		génie industriel, option matériaux souples	20	4	80 %
		génie industriel, option structures métalliques	20	13	35 %
		génie mécanique, option construction	25	17	32 %
		génie mécanique, option maintenance des systèmes mécaniques automatisés	15	2	87 %
		génie mécanique, option maintenance des véhicules, machines agricoles, engins de chantier	40	2	95 %
		hôtellerie restauration, option organisation et production culinaire	40	3	93 %
	Interne	arts appliqués option design	35	16	54 %
		arts appliqués option métiers d'art	8	1	88 %
		bâtiment, option peinture-revêtement	9	4	56 %
		biotechnologies, option santé-environnement	75	12	84 %
		conducteurs routiers	5	2	60 %
		génie civil, option construction et économie	12	7	42 %
		génie civil, option équipements techniques-énergie	13	4	69 %
		génie électrique, option électrotechnique et énergie	22	10	55 %
		génie industriel, option bois	17	9	47 %
		génie industriel, option matériaux souples	10	5	50 %
		génie industriel, option structures métalliques	12	8	33 %
		génie mécanique, option construction	10	4	60 %
		génie mécanique, option maintenance des véhicules, machines agricoles, engins de chantier	17	4	76 %
		génie mécanique, option productique	7	3	57 %
		langues vivantes-lettres, option anglais-lettres	15	3	80 %
		langues vivantes-lettres, option espagnol-lettres	15	2	87 %
		mathématiques - physique chimie	60	9	85 %

Source : Cour des comptes d'après données du MENJ (DGRH)

Champ : France métropolitaine + DROM + COM + Nouvelle-Calédonie

**Tableau n° 14 : évolution des postes non pourvus par concours**

		2017	2018	2019	2020	2021	Cumul 2017-2021
<i>CRPE public</i>	Externe (1)	5	37	187	-71	165	323
	Interne	111	161	139	110	90	611
<i>Agrégation public</i>	Externe	228	114	126	97	80	645
	Interne	1	5	0	0	4	10
<i>CAPES public</i>	Externe (1)	1 337	367	573	367	283	2 927
	Interne	14	25	30	20	38	127
<i>CAPEPS public</i>	Externe (1)	0	0	0	0	0	0
	Interne	0	0	0	0	1	1
<i>CAPET public</i>	Externe (1)	38	29	101	134	114	416
	Interne	0	3	0	0	1	4
<i>CAPLP public</i>	Externe (1)	274	167	185	101	168	895
	Interne	34	25	69	73	103	304
<i>Total 2<sup>nd</sup> degré public</i>	Externe	1 877	677	985	699	645	4 883
	Interne	49	58	99	93	147	446
<i>CRPE privé</i>	Externe (1)	7	0	50	7	-4	60
	Interne	39	50	45	32	52	218
<i>Concours du 2<sup>nd</sup> degré privé</i>	Externe (1)	136	21	48	35	42	282
	Interne	111	69	161	132	122	595
<i>Total général public + privé</i>	Externe (1)	2 025	735	1 270	670	848	5 548
	Interne	310	338	444	367	411	1 870
	Total	2 335	1 073	1 714	1 037	1 259	7 418

Champ : France métropolitaine + DROM + COM + Nouvelle-Calédonie.

Source : Cour des comptes d'après données du MENJ (DGRH)

**Tableau n° 15 : recrutements de 2019 à 2021  
au sein de l'enseignement agricole**

		2019	2020	2021
<i>Externe public (y compris 3ème concours)</i>	Postes	114	99	76
	Présents	154	337	346
	Admis	61	78	48
	Taux de candidature*	1,4	3,4	4,6
	Taux de réussite (en %)**	39,6	23,1	13,9
	Taux de couverture (en %)***	53,5	78,8	63,2
<i>Interne public</i>	Postes	77	67	37
	Présents	138	288	80
	Admis	39	53	21
	Taux de candidature*	1,8	4,3	2,2
	Taux de réussite (en %)**	28,3	18,4	26,3
	Taux de couverture (en %)***	50,6	79,1	56,8
<i>Externe privé</i>	Postes	20	20	20
	Présents	51	38	59
	Admis	10	16	9
	Taux de candidature*	2,6	1,9	3,0
	Taux de réussite (en %)**	19,6	42,1	15,3
	Taux de couverture (en %)***	50,0	80,0	45,0
<i>Interne privé</i>	Postes	20	47	47
	Présents	103	146	126
	Admis	18	40	40
	Taux de candidature*	5,2	3,1	2,7
	Taux de réussite (en %)**	17,5	27,4	31,7
	Taux de couverture (en %)***	90,0	85,1	85,1
<i>Total</i>	Postes	231	233	180
	Présents	446	809	611
	Admis	128	187	118
	Taux de candidature*	1,9	3,5	3,4
	Taux de réussite (en %)**	28,7	23,1	19,3
	Taux de couverture (en %)***	55,4	80,3	65,6

Source : Cour des comptes d'après données du MAA

\* Taux de candidature = nombre de candidats présents par poste offert

\*\* Taux de réussite = nombre d'admis sur nombre de présents (pourcentage de candidats présents admis)

\*\*\* Taux de couverture = Pourcentage de postes pourvus

**Tableau n° 16 : les ratios de recrutement par discipline des concours  
2021 de l'enseignement agricole (secteur public)**

Type de concours	Voie de concours	Discipline	Postes	Présents	Admis	Taux de candidature	Taux de réussite	Taux de couverture
PCEA	Externe	Mathématiques	10	74	10	7,4	14 %	100 %
PCEA	Externe	Biologie Écologie	5	80	5	16	6 %	100 %
PCEA	Externe	Productions végétales	5	22	5	4,4	23 %	100 %
PCEA	Externe	Sciences et techniques de la vigne et du vin	4	7	4	1,8	57 %	100 %
PLPA	Externe	Lettres Histoire	4	37	4	9,3	11 %	100 %
PLPA	Externe	Technologies informatiques et multimédia	8	8	2	1	25 %	25 %
PLPA	Externe	Éducation socioculturelle	4	67	4	16,8	6 %	100 %
PLPA	Externe	Gestion	5	24	5	4,8	21 %	100 %
PLPA	Externe	Agroéquipement	15	9	5	0,6	56 %	33 %
PLPA	Externe	Navigation et techniques du navire	5	3	3	0,6	100 %	60 %
PLPA	Externe	Mécanique navale	1	1	0	1	0 %	0 %
PCEA	3e concours	Biologie Écologie	4	11	0	2,8	0 %	0 %
PCEA	3e concours	Sciences et techniques de la vigne et du vin	3	1	1	0,3	100 %	33 %
PLPA	3e concours	Technologies informatiques et multimédia	3	2	0	0,7	0 %	0 %
PCEA	Interne	Documentation	4	15	3	3,8	20 %	75 %
PCEA	Interne	Équipement aménagement hydraulique	5	7	1	1,4	14 %	20 %
PLPA	Interne	Gestion	10	30	10	3	33 %	100 %
PLPA	Interne	Économie sociale et familiale	8	18	6	2,3	33 %	75 %
PLPA	Interne	Agroéquipement	10	10	1	1	10 %	10 %

*PCEA : Professeur certifié de l'enseignement agricole*

*PLPA : Professeur de lycée professionnel agricole*

*Source : Cour des comptes d'après données du MAA*



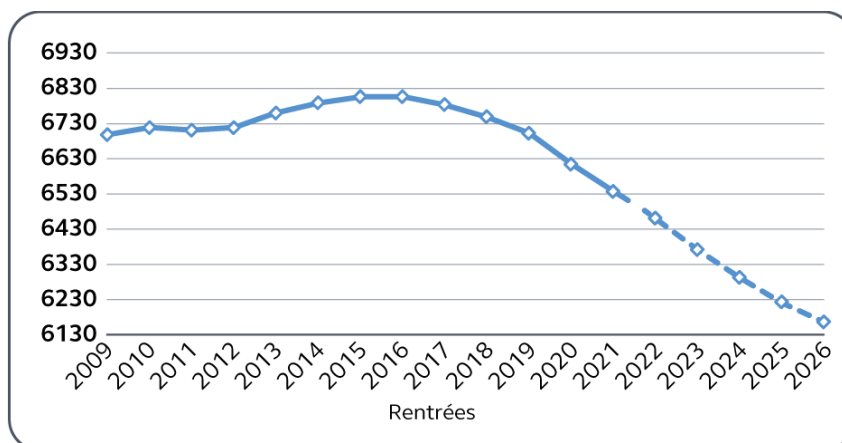
## Annexe n° 2 : éléments de détermination du besoin d'enseignants

### 1/ Éléments de démographie des élèves

Le nombre d'élèves dans le premier degré s'établirait à 6 462 000 à la rentrée 2022, en baisse de 76 600 élèves après une diminution de 78 300 élèves observée entre les rentrées 2020 et 2021. Il poursuivrait sa baisse aux rentrées suivantes, passant de 6 370 800 élèves à la rentrée 2023 à 6 166 200 à la rentrée 2026. La baisse des effectifs se poursuivrait dans les années à venir à la fois dans les niveaux préélémentaire et élémentaire.

Cette prévision résulte essentiellement des évolutions démographiques, avec des générations d'élèves de moins en moins nombreuses.

**Graphique n° 3 : évolution des effectifs d'élèves dans le premier degré  
(en milliers)**



Champ : France métropolitaine + DROM, secteurs public et privé sous et hors contrat.

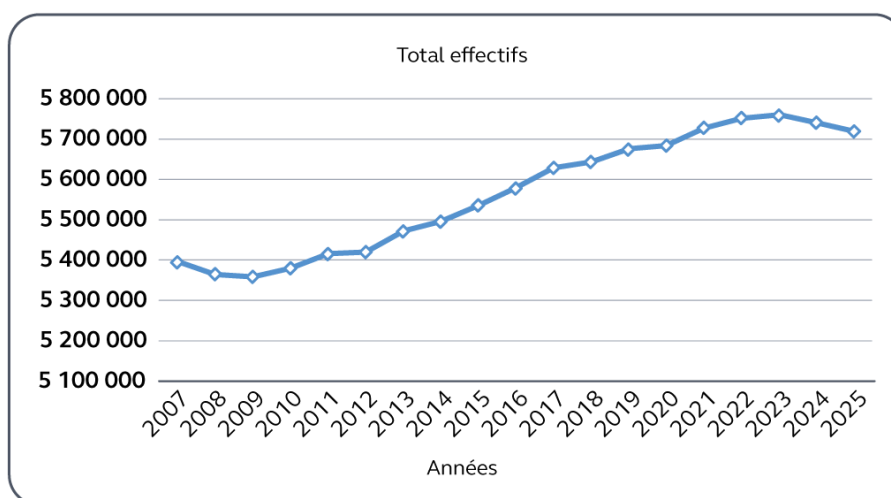
Source : DEPP

Réf. : DEPP, Note d'Information, n° 22.11.

L'évolution est plus contrastée dans le second degré, dont les effectifs devraient rester relativement stables jusqu'en 2023 puis diminuer à partir de 2024. Plus précisément, en 2022 et 2023, des variations minimales sont attendues, avec 3 000 élèves supplémentaires en 2022 et une légère baisse de 5 000 élèves en 2023.

En revanche, à partir de 2024, une diminution sensible est attendue, de l'ordre de 23 000 élèves en 2024 puis 24 000 en 2025, cette baisse s'accroîtrait en 2026 avec 42 000 élèves de moins.

#### Graphique n° 4 : évolution des effectifs d'élèves dans le second degré (en milliers)



Champ : France métropolitaine + DROM, secteurs public et privé sous et hors contrat.

Source : DEPP

Réf. : DEPP, Note d'Information, n° 21.16

## 2/ Éléments de démographie des enseignants

L'âge moyen des enseignants a légèrement augmenté entre les années scolaires 2016-2017 et 2020-21 (dernière année disponible), passant de 43,2 ans à 44,1 ans<sup>113</sup>. La part des enseignants de plus de 50 ans a augmenté, de 29,1 % à 32,8 %, ces enseignants étant par définition les plus susceptibles de faire valoir leurs droits à retraite.

Au cours des quinze dernières années, le nombre annuel de départs à la retraite des enseignants du premier degré a fortement diminué, résultant des effets conjugués de la démographie et des réformes des retraites mises en œuvre depuis 2004. Il en est de même pour les enseignants du second degré public.

<sup>113</sup> Dans cet ensemble, les hommes sont plus âgés que femmes et les enseignants du secteur privé plus âgés que leurs homologues du secteur public.

D'autres facteurs, comme les détachements, les disponibilités ou les démissions jouent également sur le nombre d'enseignants.

**Tableau n° 17 : évolution des détachements  
dans les corps enseignants du second degré**

<i>Année</i>	<b>Corps d'accueil</b>	<b>Nombre de personnels accueillis en détachement à la rentrée N</b>
2017	Professeurs agrégés	18
	Professeurs certifiés	205
	Professeurs de lycée professionnel	41
	Professeurs d'éducation physique et sportive	15
	<b>Total</b>	<b>279</b>
2018	Professeurs agrégés	21
	Professeurs certifiés	209
	Professeurs de lycée professionnel	40
	Professeurs d'éducation physique et sportive	11
	<b>Total</b>	<b>281</b>
2019	Professeurs agrégés	20
	Professeurs certifiés	232
	Professeurs de lycée professionnel	38
	Professeurs d'éducation physique et sportive	17
	<b>Total</b>	<b>307</b>
2020	Professeurs agrégés	15
	Professeurs certifiés	285
	Professeurs de lycée professionnel	50
	Professeurs d'éducation physique et sportive	15
	<b>Total</b>	<b>365</b>
2021	Professeurs agrégés	19
	Professeurs certifiés	260
	Professeurs de lycée professionnel	40
	Professeurs d'éducation physique et sportive	23
	<b>Total</b>	<b>342</b>

Source : MENJ

**Tableau n° 18 : évolution des détachements  
dans le corps de professeurs des écoles**

<i>Année</i>	Nombre de personnels accueillis en détachement à la rentrée N	dont enseignants du 2 <sup>nd</sup> degré, PsyEN et CPE
2017	73	40
2018	81	40
2019	55	37
2020	70	39
2021	89	50

Source : MENJ

**Tableau n° 19 : évolution des démissions et ruptures conventionnelles  
de 2017 à 2021 des enseignants du premier degré public**

<i>ID</i>	En PP					EN ETP				
	2017	2018	2019	2020	2021	2017	2018	2019	2020	2021
<i>Démissions titulaires</i>	748	910	1020	986	957	329	446	548	522	522
<i>dont titulaires de moins de 5 ans</i>	171	256	319	340	357	121	201	250	267	269
<i>Démissions stagiaires</i>	526	522	488	471	578	259	255	235	223	279
<i>Ruptures conventionnelles</i>	-	-	-	39	727	-	-	-	24	516

Source : MENJ, Annuaire fin de fonction AGAPE au 1<sup>er</sup> octobre 2021

Champ : France + DOM, toutes positions d'activité

**Tableau n° 20 : évolution des démissions et ruptures conventionnelles de 2017 à 2021 des personnels du second degré public (y compris CPE et psychologues)**

2D	En PP					En ETP				
	2017	2018	2019	2020	2021	2017	2018	2019	2020	2021
<i>Démissions titulaires</i>	613	599	781	764	691	255	251	325	350	294
<i>dont titulaires de moins de 5 ans</i>	165	181	254	264	229	102	105	142	154	144
<i>Démissions stagiaires</i>	315	378	389	355	308	159	187	187	175	158
<i>Ruptures conventionnelles</i>	-	-	-	33	477	-	-	-	24	337

Source : MENJ, Annuaire fin de fonction EPP au 1<sup>er</sup> octobre 2021

Champ : France + DOM + COM, toutes positions d'activité

**Tableau n° 21 : effectif des personnels du premier degré public en position de disponibilité (situation en avril 2022)**

	Total	Instituteur d'état recruté à Mayotte	Instituteur	Professeur des écoles classe normale	Professeur des écoles hors classe	Professeur des écoles cl exceptionnelle
<i>Dispo d'office après CLD, CLM ou CMO</i>	136		3	108	24	1
<i>Dispo en vue adoption d'un enfant</i>	1			1		
<i>Dispo office mandat parl. ou membre gouv.</i>	6			1	4	1
<i>Dispo pour convenances personnelles</i>	2 017	5	55	1 847	92	18
<i>Dispo pour créer une entreprise</i>	148	1	2	134	9	2
<i>Dispo pour élever enfant moins de 12 ans</i>	2 352	11	9	2 316	16	
<i>Dispo pour élever enfant moins de 8 ans</i>	197	2		193	1	1
<i>Dispo pour études ou recherches</i>	95		1	90	4	
<i>Dispo pour mandat d'élus local</i>	57	1	6	42	8	
<i>Dispo pour soins ascendant handicapé</i>	14		1	13		

	Total	Instituteur d'état recrute à Mayotte	Instituteur	Professeur des écoles classe normale	Professeur des écoles hors classe	Professeur des écoles cl exceptionnelle
<i>Dispo pour soins ascendant maladie grave</i>	87	1	6	73	7	
<i>Dispo pour soins conjoint handicapé</i>	4		2	2		
<i>Dispo pour soins conjoint maladie grave</i>	20		2	18		
<i>Dispo pour soins enfant maladie grave</i>	36	1	4	30	1	
<i>Dispo pour suivre son conjoint</i>	4 337	15	283	3 930	97	12
<i>Dispo soins enfant à charge/handicapé</i>	58		8	49	1	
<i>Autres disponibilités</i>	37		6	33	2	
<b>Total</b>	<b>9602</b>	<b>37</b>	<b>388</b>	<b>8880</b>	<b>266</b>	<b>35</b>

Source : MENJ (DGRH)

**Tableau n° 22 : effectif des personnels du second degré public  
en position de disponibilité (situation en avril 2022)**

<i>Positions de disponibilité / Corps</i>	Total général	Adj. d'ensei- gnement	AGREGE	C.P.E.	CERTIFIE	CH. ENS. EPS	CHAIRE SUP	P.L.P.	PEGC	PROF. EPS
<i>Dispo pour convenances personnelles</i>	4 638	5	1 044	102	2 703	5	7	502	8	262
<i>Dispo pour suivre son conjoint</i>	4 337	5	820	76	2 740	13	2	427	9	245
<i>Dispo pour élever enfant moins de 12 ans</i>	1 333		300	29	817		1	127		59
<i>Dispo pour études ou recherches</i>	814		586	3	198		1	11		15
<i>Dispo pour élever enfant moins de 8 ans</i>	323		76	6	202			26		13
<i>Dispo pour créer une entreprise</i>	171		23	6	104			24		14
<i>Dispo pour soins ascendant maladie grave</i>	116		17	1	78			14		6

<i>Positions de disponibilité / Corps</i>	Total général	Adj. d'enseignement	AGREGE	C.P.E.	CERTIFIE	CH. ENS. EPS	CHAIRE SUP	P.L.P.	PEGC	PROF. EPS
<i>Dispo d'office après CLD, CLM ou CMO</i>	106		5	2	73			22		4
<i>Dispo pour mandat d'élu local</i>	60		13	1	33			11	1	1
<i>Dispo soins enfant à charge/ handicapé</i>	50	2	7	1	36			3		1
<i>Dispo pour soins enfant maladie grave</i>	21		1		17			2		1
<i>Dispo pour soins conjoint maladie grave</i>	20		5		12			3		
<i>Autres disponibilités</i>	39		7		25			7		
<i>Total général</i>	12 028	12	2 904	227	7 038	18	11	1 179	18	621

Source : MENJ (DGRH)

### 3/ Appréhension du besoin enseignant

Globalement, sur la période 2017-2021, les effectifs enseignants ont finalement augmenté de 12 724 équivalents temps plein supplémentaires. La croissance est marquée en 2017 et 2018 et moindre en 2020. En revanche, les effectifs ont connu davantage de sorties que d'entrées en 2019 et surtout en 2021. Selon les prévisions du ministère, cela devrait également être le cas en 2022 pour le secteur public (- 60 dans le premier degré et - 410 dans le second degré).

**Tableau n° 23 : schémas d'emplois des enseignants titulaires et non-titulaires, en ETP, prévisions et exécution, de 2017 à 2021**

		2017	2018	2019	2020	2021
Prévision	Entrée	33 456	29 100	24 750	24 461	26 315
	Sorties	23 745	23 995	24 700	24 461	25 315
	Dont départ retraite	18 470	16 950	17 749	16 748	13 715
	Schéma d'emplois prévisionnel	9 711	5 105	50	-	1 000
Exécution	Entrée	33 195	29 840	25 601	25 684	25 608
	Sorties	25 936	22 627	26 695	23 287	28 658
	Dont départ retraite	17 846	16 341	14 933	15 936	17 087
	Schéma d'emplois exécuté	7 258	7 213	- 1 094	2 397	- 3 050

Source : Cour des comptes, d'après PAP et RAP 2017-2021

Si l'on considère l'écart entre réalisations et prévisions, le ministère a fait face à un manque d'enseignant compris entre 4 050 (2021) et 1 144 (2019) avec des années en revanche excédentaires en 2018 et 2020.

Enfin et *a minima*, le besoin d'enseignants peut s'appréhender par le nombre de postes non pourvus aux concours de l'année antépénultième.

**Tableau n° 24 : nombre de postes non pourvus de 2017 à 2021**

	2017	2018	2019	2020	2021
Concours externes (1)	2 025	735	1 270	670	848
Concours internes	310	338	444	367	411
Total des postes non pourvus	2 335	1 073	1 714	1 037	1 259

(1) Y compris les troisièmes concours

Champ : France métropolitaine + DROM + COM + Nouvelle-Calédonie

Source : Cour des comptes d'après données du MENJ (RERS et DGRH)

Selon ces données, il a « manqué » 7 418 futurs enseignants sur la période 2017-2021, soit, en moyenne, 1 484 postes non pourvus par année. En considérant que ce sont principalement les candidats du concours externes qui constituent le flux de nouveaux professeurs, ces données sont de 5 548 postes sur la période et 1 110 postes par an en moyenne.



### Annexe n° 3 : le profil des lauréats des concours enseignants

**Tableau n° 25 : origine des lauréats des concours des professeurs  
des écoles, session 2021**

<i>Origine des candidats</i>	<b>Admis</b>	<b>%</b>	<b>Taux de réussite</b>	<b>% femmes</b>	<b>Âge moyen</b>
<i>Concours externes du public<sup>2</sup></i>					
<i>Étudiants en INSPE</i>	4 908	52,1	32,4	87,9	24,3
<i>Étudiants hors INSPE</i>	434	4,6	28,6	84,6	27,0
<i>Enseignants<sup>3</sup></i>	749	7,9	24,5	85,2	30,6
<i>Personnels d'éducation et de surveillance</i>	560	6,0	19,1	80,7	28,6
<i>Autres emplois dans secteurs public ou privé</i>	1 398	14,9	25,6	87,2	35,2
<i>Sans emploi</i>	1 367	14,5	27,1	83,6	32,7
<b>Total</b>	<b>9 416</b>	<b>100,0</b>	<b>28,4</b>	<b>86,4</b>	<b>28,0</b>
<i>Concours internes du public</i>					
<i>Enseignants<sup>3</sup></i>	169	51,4	37,3	76,3	36,4
<i>dont contractuels</i>	110	33,5	35,3	78,2	34,0
<i>Personnels d'éducation et de surveillance</i>	53	16,1	22,9	75,5	31,7
<i>Autres emplois dans secteur public</i>	107	32,5	31,0	78,5	37,8
<b>Total</b>	<b>329</b>	<b>100,0</b>	<b>32,0</b>	<b>76,9</b>	<b>36,1</b>
<i>Concours externes du privé sous contrat</i>					
<i>Étudiants en INSPE</i>	125	13,8	30,1	96,0	26,0
<i>Étudiants hors INSPE</i>	241	26,7	30,9	94,6	24,7
<i>Enseignants<sup>3</sup></i>	283	31,3	17,7	94,3	33,0
<i>Personnels d'éducation et de surveillance</i>	23	2,5	16,9	87,0	28,6
<i>Autres emplois dans secteurs public ou privé</i>	99	11,0	28,1	97,0	35,5
<i>Sans emploi</i>	133	14,7	28,8	97,0	35,2
<b>Total</b>	<b>904</b>	<b>100,0</b>	<b>24,1</b>	<b>95,1</b>	<b>30,3</b>
<i>Concours internes du privé sous contrat</i>					
<i>Enseignants<sup>4</sup></i>	102	100,0	29,7	93,1	37,4

1. Le tableau représente les candidatures, un candidat déclaré admis à plusieurs concours est compté plusieurs fois.

2. La session supplémentaire du concours externe est prise en compte.

3. Enseignants titulaires ou non titulaires, enseignement public ou privé.

4. Enseignants du privé.

Champ : France métropolitaine + DROM + COM, Public + Privé sous contrat

Source : MENJ-MESR-DEPP, bases de données sur les concours

Réf. : DEPP, Note d'information n° 22.36.

**Tableau n° 26 : origine des lauréats des concours du 2<sup>nd</sup> degré (en %),  
session 2021**

Origine des candidats	Agrégation	Capes	Capeps	Capet	CAPLP	Tous concours du second degré			
						Admis	Taux de réussite	Part des femmes (%)	Âge moyen
<b>Concours externes du public</b>									
Étudiants en INSPE	0,7	50,7	73,9	32,4	36,1	41,4	30,1	58,4	24,8
Étudiants hors INSPE	36,6	18,8	9,4	1,3	1,8	17,9	31,9	54,9	25,3
Élèves ENS	26,0	0,8		0,7		4,7	69,9	42,0	23,9
Enseignants <sup>2</sup>	26,8	10,1	4,3	40,1	38,3	17,6	15,0	52,8	36,0
Personnels d'éducation et de surveillance	0,1	2,7	9,0	1,4	3,5	2,8	13,1	56,2	27,5
Autres emplois dans secteurs public ou privé	4,0	7,5	0,7	18,9	15,0	8,0	20,1	44,4	38,1
Sans emploi	5,8	9,4	2,7	5,2	5,3	7,6	20,4	45,0	31,0
Effectifs	1 529	5 568	670	556	1 178	9 501	24,0	53,8	28,4
<b>Concours internes du public</b>									
Enseignants <sup>2</sup>	98,0	90,6	50,6	97,2	90,2	92,5	14,7	59,1	38,9
dont contractuels		70,2	43,0	87,1	70,6	42,5	21,4	58,9	37,5
Personnels d'éducation et de surveillance		4,9	44,3		2,2	3,6	10,9	51,6	30,5
Autres emplois dans secteur public	2,0	4,5	5,1	2,8	7,6	3,9	10,1	59,6	41,5
Effectifs	996	987	79	109	357	2 528	14,3	58,8	38,7
<b>Concours externes du privé sous contrat</b>									
Étudiants en INSPE		30,3	61,3	22,5	15,2	29,3	27,9	67,2	25,7
Étudiants hors INSPE		14,7	22,6		3,4	12,9	31,2	62,6	25,7
Élèves ENS		0,2				0,2	66,7	50,0	24,5
Enseignants <sup>2</sup>		35,3	12,9	69,4	61,8	39,4	16,8	60,3	33,8
Personnels d'éducation et de surveillance		1,2	1,6		1,7	1,2	8,4	53,3	27,3
Autres emplois dans secteurs public ou privé		8,7		6,1	12,3	8,7	17,9	61,9	37,8
Sans emploi		9,6	1,6	2,0	5,6	8,3	21,0	57,0	31,0
Effectifs		918	62	49	178	1 207	20,7	62,4	30,4
<b>Concours internes du privé sous contrat</b>									
Enseignants <sup>3</sup>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	25,1	65,2	38,5
Effectifs	144	963	112	93	210	1 522	25,1	65,2	38,5

1. Le tableau représente les candidatures, un candidat déclaré admis à plusieurs concours est compté plusieurs fois.

2. Enseignants titulaires ou non titulaires, enseignement public ou privé. 3. Enseignants du privé.

Champ : France métropolitaine + DROM + COM + Nouvelle-Calédonie.

Source : MENJ-MESR., bases de données sur les concours. DEPP, Note d'information, n° 22.36.

**Tableau n° 27 : lauréats des concours enseignants, externes et internes : évolution de l'âge moyen depuis 2013 (1)**

		2013	2014 <sup>3</sup>	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
<i>Enseignants du secteur public</i>	Enseignants du 1 <sup>er</sup> degré <sup>2</sup>	27,8	28,3	28,4	28,9	29,2	29,1	28,8	29,0	28,3
	concours externes	27,6	28,2	28,2	28,7	29,0	28,8	28,6	28,8	28,0
	concours internes	36,4	39,0	37,9	38,2	37,5	37,9	37,6	37,5	36,1
	Enseignants du 2 <sup>nd</sup> degré	29,3	29,2	29,6	30,1	30,4	30,4	30,8	31,4	30,6
	concours externes	27,9	28,3	28,2	28,6	28,8	28,5	28,5	29,2	28,4
	concours internes	36,8	37,3	37,2	38,0	38,5	38,7	38,9	39,6	38,7
<i>Enseignants du secteur privé sous contrat</i>	Enseignants du 1 <sup>er</sup> degré	29,2	29,9	30,1	30,1	31,1	31,7	31,1	31,7	31,0
	concours externes	28,7	29,7	29,8	29,8	30,9	31,2	30,7	31,2	30,3
	concours internes	35,4	35,2	35,3	37,1	35,1	39,5	37,4	38,8	37,4
	Enseignants du 2 <sup>nd</sup> degré	32,8	32,2	33,8	34,4	34,7	34,7	35,1	35,6	34,9
	concours externes	29,5	30,0	30,7	31,3	31,4	30,9	30,8	31,2	30,4
	concours internes	35,8	36,5	37,0	37,5	38,1	38,3	38,3	39,0	38,5

1. Le tableau représente les candidatures, un candidat déclaré admis à plusieurs concours est compté plusieurs fois.

2. La session supplémentaire du concours externe, organisée à partir de 2015, est prise en compte.

3. La session exceptionnelle est prise en compte.

Note : les "concours externes" désignent les concours externe, externe spécial et troisième concours. Les "concours internes" incluent le premier concours interne, le second concours interne et le second concours interne spécial.

Champ : France métropolitaine + DROM + COM + Nouvelle-Calédonie

Source : MENJ-MESR-DEPP, bases de données sur les concours.

Réf. : DEPP, Note d'information, n° 22-36.

## Annexe n° 4 : données sur les INSPE

**Tableau n° 28 : les trente INSPE implantés en France métropolitaine et dans les DROM**

<i>INSPE</i>	Université intégratrice	Universités partenaires	Nb étudiants en 2020-2021*
<i>Aix-Marseille</i>	Aix-Marseille Université	Avignon Université	2 648
<i>Amiens</i>	Université Picardie Jules Verne	Aucune	1 685
<i>Bordeaux</i>	Université de Bordeaux	Université de Bordeaux Montaigne, Université de Pau et des pays de l'Adour	2 292
<i>Bourgogne</i>	Université de Bourgogne	Aucune	1 318
<i>Bretagne</i>	Université de Bretagne Occidentale	Université Bretagne Sud, Université Rennes 1, Université Rennes 2	2 498
<i>Centre Val de Loire</i>	Université d'Orléans	Université de Tours	2 148
<i>Clermont Auvergne</i>	Université de Clermont Auvergne	Aucune	932
<i>Corse</i>	Université de Corse	Aucune	338
<i>Créteil</i>	Université Paris Est Créteil	Université Gustave Eiffel, Université Paris 8, Université Sorbonne Paris Nord	4 600
<i>Franche-Comté</i>	Université de Franche Comté	Aucune	1 050
<i>Grenoble</i>	Université Grenoble Alpes	Université Savoie Mont-Blanc	1 970
<i>Guadeloupe</i>	Composante du pôle universitaire de Guadeloupe, lui-même composante de l'Université des Antilles	Aucune	458
<i>Guyane</i>	Université de Guyane	Aucune	688
<i>Lille</i>	Université de Lille	Université d'Artois, Université du Littoral Côte d'Opale et Université Polytechnique des Hauts de France	5 212
<i>Limoges</i>	Université de Limoges	Aucune	531
<i>Lorraine</i>	Université de Lorraine	Aucune	2 099
<i>Lyon</i>	Université Claude Bernard Lyon 1	Université Lumière Lyon 2, Université Jean Moulin Lyon 3 et Université Jean Monnet St-Etienne	4 254
<i>Martinique</i>	Composante du pôle universitaire de Martinique, lui-même composante de l'Université des Antilles	Aucune	442

<i>INSPE</i>	Université intégratrice	Universités partenaires	Nb étudiants en 2020-2021*
<i>Montpellier</i>	Université de Montpellier	Université Paul Valéry Montpellier 3, Université de Nîmes, Université de Perpignan	2 437
<i>Nantes</i>	Université de Nantes	Université d'Angers et Le Mans Université	3 487
<i>Nice</i>	Université Côte d'Azur	Université de Toulon	1 376
<i>Normandie Caen</i>	Université de Caen Normandie	Aucune	1 084
<i>Normandie Rouen Le Havre</i>	Université de Rouen Normandie	Université du Havre Normandie	1 785
<i>Paris</i>	Sorbonne Université	Université Paris I Panthéon Sorbonne, Université Sorbonne nouvelle, Université de Paris, INALCO	2 709
<i>Poitiers</i>	Université de Poitiers	La Rochelle Université	1 446
<i>Reims</i>	Université de Reims Champagne Ardenne	Aucune	1 107
<i>Réunion</i>	Université de La Réunion	Partenariat de nature exceptionnelle avec le Centre universitaire de formation et de recherche de Mayotte	1 395
<i>Strasbourg</i>	Université de Strasbourg	Université de Haute Alsace	1 705
<i>Toulouse</i>	Université Toulouse 2	Université Toulouse 1, Université Toulouse 3, Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées	2 928
<i>Versailles</i>	Cergy Paris Université	Université Evry Val d'Essone, Université Paris-Nanterre, Université Paris Saclay, Université Versailles Saint Quentin	5 098
<b>Total</b>			<b>61 720</b>

\* Source : MESR-SIES / Système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE)

### Effectifs étudiants en M1 et M2 dans les INSPE

En 2020-2021, près de 62 000 étudiants étaient inscrits dans un INSPE, soit un effectif en baisse de près de 10 % depuis la rentrée 2017 (la diminution est de 9,9 % pour la mention premier degré et de 9,3 % pour la mention second degré). Cette tendance à la baisse concerne également le nombre de candidats se présentant aux concours externes de l'enseignement public : le recul est de 10,1 % pour le CRPE<sup>114</sup> et de 15,4 % pour les concours du second degré.

<sup>114</sup> Hors concours supplémentaires.

Tableau n° 29 : évolution des effectifs des INSPE par mention

Mention	2014-2015			2015-2016			2016-2017		
	M1	M2	Total	M1	M2	Total	M1	M2	Total
MEEF 1 <sup>er</sup> degré	12 873	11 804	24 677	14 256	12 651	26 907	14 495	13 584	28 079
DU FAE 1 <sup>er</sup> degré		2 165	2 165		5 071	5 071		5 257	5 257
Total mention 1 <sup>er</sup> degré	12 873	13 969	26 842	14 256	17 722	31 978	14 495	18 841	33 336
MEEF 2 <sup>nd</sup> degré	13 390	10 350	23 740	13 784	10 328	24 112	14 330	10 587	24 917
DU FAE 2 <sup>nd</sup> degré		2 869	2 869		5 076	5 076		5 048	5 048
Total mention 2 <sup>nd</sup> degré	13 390	13 219	26 609	13 784	15 404	29 188	14 330	15 635	29 965
MEEF encadrement éducatif	1 012	896	1 908	1 015	783	1 798	1 045	838	1 883
DU FAE encadrement éducatif		111	111		121	121		196	196
MEEF pratiques et ingénierie de la formation	516	1 174	1 690	647	1 547	2 194	957	1 772	2 729
Autres DU FAE			-			-			-
Ensemble	27 791	29 369	57 160	29 702	35 577	65 279	30 827	37 282	68 109

Mention	2017-2018			2018-2019			2019-2020		
	M1	M2	Total	M1	M2	Total	M1	M2	Total
MEEF 1 <sup>er</sup> degré	14 420	14 028	28 448	14 295	13 449	27 744	13 377	13 309	26 686
DU FAE 1 <sup>er</sup> degré		5 573	5 573		4 928	4 928		4 433	4 433
Total mention 1 <sup>er</sup> degré	14 420	19 601	34 021	14 295	18 377	32 672	13 377	17 742	31 119
MEEF 2 <sup>nd</sup> degré	13 819	11 144	24 963	13 490	10 616	24 106	12 709	10 397	23 106
DU FAE 2 <sup>nd</sup> degré		4 255	4 255		4 293	4 293		3 671	3 671
Total mention 2 <sup>nd</sup> degré	13 819	15 399	29 218	13 490	14 909	28 399	12 709	14 068	26 777
MEEF encadrement éducatif	821	848	1 669	807	729	1 536	867	744	1 611
DU FAE encadrement éducatif		187	187		169	169		145	145
MEEF pratiques et ingénierie de la formation	999	1 844	2 843	1 073	1 830	2 903	1 134	1 791	2 925
Autres DU FAE		65	65		18	18		17	17
Ensemble	30 059	37 944	68 003	29 665	36 032	65 697	28 087	34 507	62 594

Mention	2020-2021			Évolution 2020/2017
	M1	M2	Total	
MEEF 1 <sup>er</sup> degré	12 395	13 503	25 898	- 9,0 %
DU FAE 1 <sup>er</sup> degré	-	4 747	4 747	- 14,8 %
Total mention 1 <sup>er</sup> degré	12 395	18 250	30 645	- 9,9 %
MEEF 2 <sup>nd</sup> degré	12 200	10 660	22 860	- 8,4 %
DU FAE 2 <sup>nd</sup> degré	-	3 637	3 637	- 14,5 %
Total mention 2 <sup>nd</sup> degré	12 200	14 297	26 497	- 9,3 %
MEEF encadrement éducatif	832	757	1 589	- 4,8 %

Mention	2020-2021			Évolution 2020/2017
	M1	M2	Total	
DU FAE encadrement éducatif	-	181	181	- 3,2 %
MEEF pratiques et ingénierie de la formation	1 059	1 739	2 798	- 1,6 %
Autres DU FAE	-	10	10	- 84,6 %
Ensemble	26 486	35 234	61 720	-9,2%

Champ : France métropolitaine + DROM

Source : MESR-SIES / Système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE)

DU FAE = Diplôme Universitaire Formation Adaptée Enseignement

Les femmes sont nettement majoritaires et représentent, au 15 janvier 2021, 72 % des effectifs (cette proportion est seulement de 57 % en master universitaire hors INSPE<sup>115</sup>). La mention premier degré est sensiblement plus féminisée (85 % de femmes contre 55 % pour la mention second degré). L'âge médian est de 24 ans, mais il varie en fonction du niveau d'études et du parcours : il est de 22 ans pour les étudiants inscrits en M1, alors qu'il est de 30 ans pour ceux qui suivent un DU FAE en deuxième année<sup>116</sup>.

Les étudiants inscrits en 1<sup>ère</sup> année de master MEEF en 2020-2021 proviennent principalement d'une troisième année de licence (62,2 % des effectifs<sup>117</sup>). La discipline d'origine de ces étudiants qui étaient en L3 l'année précédant leur inscription en master MEEF diffère fortement selon la mention suivie. Parmi ceux qui préparent un master MEEF premier degré, 74,1 % détiennent une licence de lettres, langues ou sciences humaines et sociales. Cette proportion n'est que de 48,5% pour les étudiants qui suivent un master MEEF second degré dont les parcours en licence sont plus variés : 23,2 % détiennent une licence en sciences et 25,2 % une licence STAPS (contre respectivement 12,3 % et 7,2 % pour les étudiants en master premier degré).

<sup>115</sup> Source : MESR, note flash n° 12 de juin 2021.

<sup>116</sup> Les lauréats aux concours peuvent s'inscrire soit dans un master 2 MEEF soit, pour les parcours adaptés définis par les commissions académiques, dans un « Diplôme Universitaire Formation Adaptée Enseignement » (DU FAE) spécifique (lauréats dispensés de diplôme ou déjà titulaires d'un master ne souhaitant pas se réinscrire en master MEEF).

<sup>117</sup> Pour le reste, il s'agit principalement d'étudiants qui n'étaient pas inscrits à l'université l'année précédente (22 % du total) ou qui étaient déjà en master MEEF (8,2 %).

## Annexe n° 5 : études sur l'attractivité du métier enseignant

### L'attractivité du métier enseignant mesurée par le CNESCO en 2015

Dans le cadre du rapport *Attractivité du métier d'enseignant, état des lieux et perspectives* publié en novembre 2016, le centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO) a réalisé, lors de la rentrée 2015, un sondage auprès de 1 182 étudiants inscrits en troisième année de licence<sup>118</sup> qui renseigne sur la vision du métier d'enseignants de jeunes désireux ou non d'embrasser cette carrière.

Le métier d'enseignant attire un grand nombre d'étudiants : 51 % envisagent de passer un concours de l'enseignement du 1<sup>er</sup> ou du second degré dans les deux ou trois années à venir et 44 % des sondés souhaitent s'inscrire en master MEEF. Ce master attire près d'une étudiante sur deux (49 %) et plus du tiers des étudiants (35 %).

L'orientation vers le métier d'enseignant est mûrement réfléchie : Parmi les jeunes qui veulent devenir enseignant, 52 % ont fait ce choix avant le baccalauréat et pour 25 % de ceux se destinant au premier degré, le choix remonte même à l'école élémentaire.

Le niveau scolaire des étudiants se destinant au professorat, évalué à partir de la mention ou l'absence de mention au baccalauréat général, apparaît meilleur pour le second degré qui attire 36 % d'étudiants ayant obtenu une mention Très bien ou Bien tandis que seuls 15 % des aspirants aux concours du premier degré ont obtenu ces mentions.

L'origine sociale des étudiants diffère entre le premier degré qui attire essentiellement des étudiants et surtout des étudiantes d'origine modeste (29 % de pères cadres supérieurs et professions intellectuelles) et le second degré pour lequel les étudiants sont plus fréquemment issus de catégories sociales moyennes ou supérieures (42 % de pères cadres supérieurs et professions intellectuelles).

L'attractivité du métier repose pour le premier degré sur le goût pour la transmission de savoirs fondamentaux et de connaissances

---

<sup>118</sup> Cinq filières pour lesquelles l'enseignement représente un débouché majeur (anglais, histoire, sciences de l'éducation, mathématiques, sciences et vie de la terre) et six sites universitaires (Paris-Ouest-Nanterre-La défense, Paris-Sud, Rennes 1, Rennes 2, Montpellier 1, Montpellier 2) ont été retenus pour cette enquête en raison des tensions plus ou moins grandes observées dans le recrutement des enseignants selon les disciplines et / ou les territoires.



pluridisciplinaires ainsi que sur l'intérêt pour l'éducation et la transmission de valeurs à des enfants. Pour le second degré, sont mis en avant le goût pour la matière enseignée et l'envie de transmettre ses savoirs à des adolescents. Pour l'ensemble des étudiants, qu'ils envisagent ou non à devenir enseignants, la sécurité de l'emploi comme le temps libre sont également cités comme facteurs d'attractivité.

Les conditions d'entrée dans le métier constituent une source d'inquiétude pour les futurs enseignants. Au-delà du caractère aléatoire de la réussite au concours, le manque de choix concernant les premières affectations est un facteur dissuasif pour 43 % des étudiants. Ceux-ci portent un regard critique sur la formation dispensée par les ESPÉ : si près d'un tiers d'entre eux ne se prononce pas sur la qualité de la formation, seul un tiers estime qu'elle prépare bien les futurs enseignants et 40 % pensent que la préparation à l'exercice du métier est insuffisante.

Les difficultés d'exercice du métier les plus redoutées sont pour le premier et le second degré la gestion du comportement des élèves en classe ainsi que la difficulté à faire progresser et réussir tous les élèves. À ces deux sujets de préoccupation s'ajoutent pour le premier degré la relation avec les parents et le manque d'intérêt des élèves pour le second degré.

La revalorisation des salaires représente pour l'ensemble des étudiants, quel que soit leur projet d'orientation, le premier facteur de nature à améliorer l'attractivité des métiers de l'enseignement suivi par les conditions d'affectation des enseignants débutants et la réduction de la taille des classes. Pour les étudiants qui ne souhaitent pas devenir enseignant, l'absence de perspectives de carrière constitue également un frein.

Le manque de reconnaissance et l'image dévalorisée du métier d'enseignant sont pointés par les étudiants, qu'ils désirent ou non enseigner. Interrogés sur le prestige associé à une quinzaine de métiers accessibles au niveau master, ils plébiscitent les professions de magistrat, d'ingénieur et d'avocat et classent les métiers de professeur des écoles et de professeur de collège ou de lycée tout en bas de l'échelle.

### **Pourquoi devient-on enseignant selon l'OCDE ?**

Selon les données de l'OCDE<sup>119</sup>, environ 90 % des enseignants considèrent que la possibilité d'influencer le développement des enfants et de contribuer à la société est une motivation majeure pour embrasser la profession. Seuls 60 % à 70 % des enseignants déclarent que le volet

---

<sup>119</sup> OCDE (2019), Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : *Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>.

financier et les conditions de travail importaient pour eux, mais cette proportion est plus élevée dans les pays où les enseignants sont hautement considérés dans la société et où leur statut économique est supérieur à celui d'autres professions.

Les motivations pour devenir enseignant diffèrent peu entre les enseignants débutants et plus expérimentés<sup>120</sup>. En moyenne, les enseignants débutants valorisent davantage le fait d'aider les personnes socialement défavorisées. Cela est vrai dans 12 pays et économies, en particulier dans les pays nordiques européens (Finlande, Islande, Norvège), en Estonie et en Nouvelle-Zélande, où il existe une différence de 10 points de pourcentage ou plus entre les proportions d'enseignants débutants et d'enseignants expérimentés. Ils sont moins susceptibles de considérer la sécurité de l'emploi comme étant importante ou très importante. Cela est vrai dans 18 pays et économies, notamment au Portugal, où 71 % des enseignants expérimentés et seulement 39 % des enseignants débutants considèrent la sécurité de l'emploi comme un facteur important.

En moyenne, deux enseignants sur trois déclarent que l'enseignement était leur premier choix de carrière. Près de 70 % des femmes déclarent que leur premier choix de carrière était l'enseignement, contre seulement 59 % des hommes. C'est toutefois moins le cas dans les pays anglo-saxons en Angleterre et aux États-Unis (59 % chacun), en Australie (58 %), en Nouvelle-Zélande (55 %) et dans certains pays européens, notamment la Finlande et la Suède (59 % chacun) et les Pays-Bas (53 %).

Les conclusions de TALIS suggèrent que les motivations des enseignants du primaire, de collège et de lycée diffèrent quelque peu. Les motivations altruistes (« *aider les défavorisés* », « *fournir une contribution à la société* » et « *jouer un rôle dans le développement des enfants et des jeunes gens* »), sont plus fréquentes chez les enseignants du primaire que chez les enseignants de collège. Ils sont nettement plus nombreux que les enseignants de collège à citer au moins deux de ces trois aspects comme ayant été des facteurs importants dans leur décision de devenir enseignants. En ce qui concerne la sécurité d'emploi, les enseignants du primaire sont plus nombreux au Japon (+ 6 points de pourcentage), en Corée (+ 4 points de pourcentage) et au Viet Nam (+ 3 points de pourcentage) à le mentionner que leurs homologues du deuxième cycle du secondaire. En revanche, la sécurité de l'emploi est beaucoup moins souvent mentionnée comme étant un facteur de motivation important par les enseignants du primaire que par les enseignants de collège en France (59 %, - 6 points de pourcentage) et en Espagne (44 %, - 14 points de pourcentage).

---

<sup>120</sup> Soit disposant d'une ancienneté respective de moins et plus de cinq ans.

Parmi les enseignants de collège, le facteur de motivation le plus courant reste celui leur permettant de « *jouer un rôle dans le développement des enfants et des jeunes gens* » dans tous les pays concernés. Pourtant, dans 6 des 11 pays pour lesquels ces données existent, les enseignants de lycée sont moins nombreux que leurs homologues de collège à considérer ce facteur comme étant important ou très important. Les facteurs liés aux conditions économiques et de travail de la profession, tels que la sécurité d'emploi et « *l'enseignement en tant que source de revenu stable* », sont plus répandus parmi les enseignants de lycée que les enseignants de collège en Croatie (jusqu'à + 4 points de pourcentage) et au Danemark (jusqu'à + 10 points de pourcentage). On observe la tendance inverse au Portugal et en Turquie.

#### **Sondage réalisé par IPSOS à la demande de la Cour des comptes**

Afin d'apprécier les facteurs d'attractivité et de rejet du métier enseignant, une enquête auprès d'étudiants a été envisagée par l'équipe de contrôle. Le choix de recourir à un prestataire extérieur à la Cour des comptes, en l'occurrence IPSOS, résulte des difficultés à disposer auprès des universités de fichiers d'adresses mails d'étudiants à interroger.

La seule étude récente française récente sur ce sujet est celle du CNESCO sur l'attractivité du métier enseignant, cf. *supra*. La présente étude s'est fortement inspirée du questionnaire du sondage réalisé dans ce cadre par le CNESCO en octobre 2015.

Elle en diffère cependant sensiblement par le public interrogé et la méthodologie. En effet, alors que la première avait porté sur des étudiants inscrits en troisième année de licence, dans des disciplines pour lesquelles l'enseignement représente un débouché majeur (anglais, histoire, sciences de l'éducation, mathématiques, sciences et vie de la terre), l'étude, dont les résultats sont présentés *infra* a porté sur des étudiants à l'université, toutes disciplines confondues, de la première année de licence à la seconde année de master, voire en doctorat, ainsi qu'en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE), en section de technicien supérieur (STS) ou institut universitaire de technologie (IUT).

IPSOS a interrogé un panel de 2 000 étudiants, représentatif de la population étudiante française, et utilisé pour ce faire la méthode des quotas avec des critères de genre, d'âge, de région, de type d'établissement et de niveau d'études.

Malgré ces différences, les résultats des deux études peuvent être mis en regard, en ayant néanmoins conscience des limites de cet exercice comparatif.

### 1 - Quelques caractéristiques des futurs enseignants

En premier lieu, 12 % des étudiants interrogés par IPSOS déclarent envisager très sérieusement de devenir enseignant. À ce socle s'ajoutent 32 % d'étudiants, qui n'excluent pas d'exercer ce métier ; 14 % disent l'avoir envisagé à un moment puis y avoir renoncé.

La proportion des plus intéressés par l'enseignement est plus élevée chez les femmes (13 %) que chez les hommes (10 %), corroborant ainsi la tendance à la féminisation croissante de la profession. Alors que, comme indiqué précédemment, 12 % des étudiants se projettent très sérieusement dans ce métier, cet intérêt est particulièrement manifeste chez les étudiants qui avaient un bac L (20 %), et chez les étudiants en lettres, langues et philosophie (23 %).

De même, il est plus fort que pour l'ensemble des étudiants chez les enfants d'enseignants : 18 % avec un parent enseignant et 30 % lorsque les deux parents le sont. En 2016, selon le CNECSO, 19 % des étudiants enquêtés avaient au moins un parent enseignant, ce qui était largement supérieur au poids de cette catégorie professionnelle dans la population active (moins de 4 %).

L'orientation vers le métier d'enseignant se fait souvent de manière précoce. En 2022, 17 % des étudiants n'excluant pas cette voie professionnelle en avaient décidé dès l'école primaire, 22 % au collège et 34 % au lycée. L'étude du CNECSO, sur une population certes différente, montrait que ce choix était réalisé avant le baccalauréat pour 52 % d'entre eux et que même, pour 25 % de ceux se destinant au premier degré, le choix remontait à l'école élémentaire.

Pour devenir enseignant, en 2022, alors que 44 % des étudiants n'excluant pas devenir enseignants (et qui n'étaient pas encore en master) envisagent de poursuivre leurs études en MEEF, cette proportion est notablement élevée pour les étudiants à l'université (51 %) et en particulier pour les étudiants en troisième année de licence (57 %). Les étudiants en lettres, langues, philosophie et en sciences humaines et sociales tendent également plus à envisager un master MEEF (respectivement 59 % et 60 %) que l'ensemble des étudiants.

Plus précisément, parmi cet ensemble de jeunes, ceux ayant passé un baccalauréat littéraire tendent à plus souhaiter poursuivre en Master MEEF (66 %), alors que cette possibilité est significativement moins envisagée par les jeunes ayant un baccalauréat professionnel (28 %). En revanche, le baccalauréat obtenu influe peu sur le type de concours envisagé (premier ou second degré).

La mention obtenue joue en revanche sur la perception relative des métiers enseignant. Alors que la proportion d'étudiants qui trouvent le métier de professeur des écoles attractif et celui d'enseignant dans le secondaire pas attractif est plus élevée pour ceux ayant obtenu une mention assez bien que parmi l'ensemble des étudiants, c'est l'inverse pour les étudiants qui ont obtenu une mention bien, pour lesquels c'est la proportion de ceux considérant le métier de professeurs des écoles pas attractif et celui d'enseignant dans le secondaire attractif qui est plus élevée que dans l'ensemble de la population (19 % contre 14 %). Enfin, les étudiants qui ont obtenu une mention très bien estiment davantage que les étudiants dans leur ensemble que le métier enseignant, quel que soit le degré d'enseignement, n'est pas attractif (37 % *versus* 29 %).

Sur le concours envisagé, le choix entre premier et second degré reste genré. Pour les étudiants n'excluant pas ce métier, alors que dans leur ensemble, ils sont 45 % à envisager les collèges et lycées et 33 % le primaire, la proportion d'hommes se projetant dans le second degré est plus élevée que pour l'ensemble des étudiants (53 %), alors que la proportion de femmes tend quant à elle à être plus élevée que pour l'ensemble des étudiants en ce qui concerne le premier degré (40 %).

L'enseignement public est choisi par 75 % des étudiants qui envisagent très sérieusement devenir enseignants (et qui sont encore indécis ou qui envisageant de passer un concours de professeur).

2 - La volonté de transmettre des savoirs et des valeurs aux jeunes générations, un élément fort d'attractivité du métier enseignant

Alors que près de 3 étudiants sur 5 trouvent attractif le métier de professeur des écoles (57 %), ce n'est que le cas que pour 48 % d'entre eux pour le second degré. Une minorité d'étudiants déclare trouver le métier d'enseignant attractif pour eux personnellement (48 % pour le premier degré et 42 % pour le second degré) contre 56 % pour le métier de responsable marketing/communication, 57 % pour celui de journaliste et 67% pour celui d'ingénieur.

Dans le premier degré, les facteurs d'attractivité rapportés par les étudiants trouvant la profession d'enseignant dans le premier degré attractive sont, dans l'ordre décroissant, la transmission de savoirs fondamentaux et de connaissances aux enfants (51 % le mentionnent parmi les trois principaux critères), le contact avec les jeunes génération (49 %), le temps libre et les vacances (45 %) ainsi que l'intérêt pour l'éducation et la transmission de valeurs à des enfants (43 %).

Dans le second degré sont mis en avant la transmission des savoirs (45 % des étudiants qui trouvent la profession d'enseignant dans le 2<sup>nd</sup> degré attractive le mentionnent parmi les trois principaux critères), le contact avec les jeunes générations (40 %), le goût pour la matière enseignée (39 %), le temps libre et les vacances (39 %) et la transmission de valeurs (38 %). Ces réponses diffèrent très peu de celles des étudiants interrogés en 2015 par le CNEC. La sécurité de l'emploi, le niveau de salaire, l'intérêt d'exercer dans le secteur public sont peu cités (entre 13 % et 25 %).

3 - La rémunération et les conditions de travail, facteurs de rejet du métier enseignant

*A contrario*, les facteurs de rejet du métier enseignant portaient en premier lieu sur le salaire (respectivement 63 % et 57 % dans les premier et second degrés).

Les conditions de travail dégradées sont citées par 63 % des étudiants pour le 2<sup>nd</sup> degré comme facteur de rejet perçu, et ce facteur est également invoqué par 57% des étudiants considérés en ce qui concerne le primaire. Le manque de reconnaissance du métier est cité par plus d'un étudiant sur deux (56 % et 54 % dans les premier et second degrés respectivement).

Le manque de choix concernant les premières affectations dans le second degré est un facteur dissuasif pour 33 % des étudiants considérant le second degré comme pas attractif ; il l'est pour 30 % des étudiants considérant le premier degré comme pas attractif. Les autres aspects, comme le niveau de diplôme exigé (18 % et 21 %) ou le fait de passer un concours pèsent moins (15 % pour les étudiants considérés dans chacun des deux degrés). Cependant, parmi ceux qui ont envisagé d'être enseignant à un moment mais ont abandonné cette idée, 16 % justifient ce choix en partie par la peur d'une affectation géographique qui ne leur conviendrait pas. Enfin, le concours constitue un facteur dissuasif non négligeable puisque 12 % déclarent qu'ils ne sont plus intéressés parce qu'il faut passer un concours à la fin de leur cursus académique.

4 - Une image dégradée du métier enseignant

Les métiers d'enseignant sont considérés comme nettement moins prestigieux que les autres métiers accessibles avec un bac + 5. En effet, un peu moins de la moitié des étudiants considèrent que le métier d'enseignant du second degré est prestigieux (49 %), et 52 % considèrent qu'il en va de même pour le métier d'enseignant du premier degré, contre 62 % pour le métier de commissaire de police, 64 % pour le métier de responsable marketing ou communication, 71 % pour le métier de psychologue et 88 % pour le métier d'ingénieur.

Le faible prestige associé à la profession d'enseignant n'est pas lié à une exigence académique qui serait trop faible, car près de deux tiers des étudiants estiment que le niveau Master 2 est adéquat. En outre, 68 % estiment qu'après leur formation dans un INSPE, les enseignants sont assez bien ou très bien préparés à exercer leur métier.

De plus, le concours du CAPES est jugé difficile à obtenir, à la fois dans l'absolu et comparé au concours de professeurs des écoles. En effet, 68 % des étudiants estiment difficile d'avoir le CAPES (et 71 % pour l'agrégation) tandis la moitié estime qu'il est difficile d'obtenir le concours de professeur des écoles (50 %).

Les étudiants dont les deux parents sont ouvriers ou employés déclarent davantage envisager très sérieusement de devenir enseignants (13 %) que ceux dont les deux parents sont cadres, dirigeants, professions intellectuelles supérieures ou professions intermédiaires (9 %). Ils sont davantage intéressés par le concours du premier degré (37 %) et par le public (75 %) que ceux dont les deux parents sont « CSP+ » (respectivement 26 % et 61 %).

Ce sont les conditions d'exercice du métier qui inquiètent les étudiants. En effet, la quasi-totalité d'entre eux estime que les tâches les plus complexes sont liées aux difficultés rencontrées avec les élèves (respectivement 93 % et 94 % des étudiants mentionnent parmi les principales difficultés relatives au métier d'enseignant au moins un item en lien aux difficultés avec les élèves pour les premier et second degrés respectivement). En particulier, la gestion du comportement des élèves en classe est perçue comme une des missions les plus difficiles pour 54 % et 57 % des étudiants (dans les premier et second degrés), suivie pour le second degré par le manque d'intérêt des élèves (56 %).

L'image dévalorisée du métier, en tant que facteur de rejet, est pointée dans le premier degré par 25 % des étudiants ne trouvant pas la profession d'enseignant dans le premier degré comme attractive, et dans le second degré par 27 % des étudiants considérant la profession d'enseignant dans le second degré comme pas attractive.

En outre, les étudiants apprécient mal la réalité des traitements des enseignants en début de carrière ainsi que la charge de travail associée. Pour plus de trois quarts d'entre eux, un enseignant débutant gagne, lors de sa première année comme titulaire et en prenant en compte les primes, moins de 1 800 € mensuel. La proportion d'étudiants estimant ce salaire à moins de 1 600 € est même significativement plus importante chez les étudiants qui envisagent très sérieusement devenir enseignants (42 %) que pour l'ensemble des étudiants (32 %).

Le temps de travail est estimé en moyenne à 24 heures devant élèves et 12 heures de préparation dans le premier degré pour respectivement 23 et 14 heures dans le second degré. À noter que les étudiants intéressés par le métier enseignant sous-estiment le temps de travail, de 4 et 5 heures hebdomadaires, par rapport aux étudiants qui n'envisagent pas ce métier. La dispersion des réponses est également notable.

En outre, il est intéressant de noter que les étudiants intéressés par le métier enseignant sous-estiment encore davantage cet élément. Pour eux, un enseignant du premier degré travaille 33 heures par semaine et un enseignant du second degré 34 heures par semaine, alors que l'ensemble des étudiants répondent en moyenne 36 et 37 heures.

5 - Des pistes d'amélioration diverses exprimées par les étudiants interrogés

Afin de renforcer l'attractivité du métier d'enseignant, les étudiants sont partagés sur les actions à mettre en œuvre. Les plus plébiscitées sont liées à la reconnaissance sociale et matérielle des enseignants : revaloriser la rémunération des enseignants et le déroulement de leur carrière (42 %), améliorer l'image de l'enseignement dans la société française (32 %), et mieux récompenser les enseignants les plus investis (28 %).

Toutefois, les recommandations relatives à l'organisation du travail et la gestion des élèves occupent également une place importante, notamment réduire le nombre d'élèves par classe (37 %, en 2<sup>ème</sup> position derrière la rémunération) et ne pas affecter les professeurs débutants sur les postes difficiles (31 %).

Les réponses des étudiants n'apparaissent donc pas en décalage avec les perceptions et thématiques générales, diffusées par les médias ou les organisations syndicales d'enseignants sur ce métier, ses difficultés et son attractivité. Il est également très probable que leurs réponses reflètent leur expérience, leurs souvenirs encore récents sur ce métier, jugé difficile quant à la gestion de classe, assez mal rémunéré, avec des affectations imposées, etc. Ils semblent avoir, sur certaines questions (traitement, temps de travail notamment) une image relativement déformée de la réalité du métier enseignant.



### Annexe n° 6 : les conditions d'inscription aux concours de recrutement des enseignants à partir de la session 2022

CRPE (professeurs des école)	Externe	Etre inscrit en M2 ou détenir un master
	Externe spécial langue régionale	
	Externe spécial	Détenir un doctorat
	Premier concours interne	Instituteur ayant au moins 3 ans de service
	Premier concours interne langue régionale	
	Second concours interne	1. Justifier d'au moins 3 ans de services publics
	Second concours interne spécial langue régionale	2. Etre titulaire d'une licence
Troisième concours	Avoir une expérience professionnelle dans le secteur privé de 5 ans minimum	
Agrégation (Professeurs agregés)	Externe	Détenir un master
	Externe spécial	Etre titulaire d'un doctorat
	Interne	1. Justifier d'au moins 5 ans de services publics 2. Détenir un master
CAPES (Professeurs certifiés)	Externe	Etre inscrit en M2 ou détenir un master
	Externe spécial	Détenir un doctorat
	Interne	1. Justifier d'au moins 3 ans de services publics 2. Etre titulaire d'une licence
	Troisième concours	Avoir une expérience professionnelle dans le secteur privé de 5 ans minimum
CAPEPS (Professeurs d'EPS)	Externe	1. Etre titulaire d'une licence STAPS ou équivalent 2. Etre inscrit en M2 ou détenir un master
	Externe spécial	1. Etre titulaire d'une licence STAPS ou équivalent 2. Détenir doctorat
	Interne	1. Justifier d'au moins trois ans de services publics 2. Etre titulaire d'une licence STAPS ou équivalent
	Troisième concours	Avoir une expérience professionnelle dans le secteur privé de 5 ans minimum

CAPET (Professeurs certifiés de l'enseignement technique)	Externe	Etre inscrit en M2 ou détenir un master Sans condition de diplôme : justifier d'une expérience professionnelle de 5 ans minimum dans le secteur privé en tant que cadre
	Externe spécial	Détenir un doctorat
	Interne	1. Justifier d'au moins trois ans de services publics 2. Etre titulaire d'une licence ou justifier d'une expérience professionnelle de 5 ans minimum dans le secteur privé en tant que cadre
	Troisième concours	Avoir une expérience professionnelle dans le secteur privé de 5 ans minimum
CAPLP (Professeurs de lycée professionnel) Sections enseignement général	Externe	Etre inscrit en M2 ou détenir un master Sans condition de diplôme : justifier d'une expérience professionnelle de 5 ans minimum dans le secteur privé en tant que cadre
	Interne	1. Justifier d'au moins trois ans de services publics 2. Détenir un diplôme de niveau bac+2 ou de niveau 5 (anciennement niveau III) du cadre national des qualifications professionnelles (formation initiale et continue) ou un diplôme requis pour l'inscription au CAPET externe ou justifier d'une expérience professionnelle de 5 ans minimum dans le secteur privé en tant que cadre
	Troisième concours	Avoir une expérience professionnelle dans le secteur privé de 5 ans minimum
CAPLP (professeurs de lycée professionnel) Sections professionnelles	Externe	Conditions requises pour les sections d'enseignement général <b>ou remplir les deux conditions suivantes :</b> 1. Avoir accompli 5 années de pratique professionnelle ou d'enseignement dans cette pratique 2. Détenir un diplôme de niveau bac+2 ou de niveau 5 (anciennement niveau III) du cadre national des qualifications professionnelles (formation initiale et continue) Sans condition de diplôme : justifier d'une expérience professionnelle de 5 ans minimum dans le secteur privé en tant que cadre
	Interne	1. Justifier d'au moins trois ans de services publics 2. Détenir un diplôme de niveau bac+2 ou de niveau 5 (anciennement niveau III) du cadre national des qualifications professionnelles (formation initiale et continue) ou un diplôme requis pour l'inscription au CAPET externe ou justifier d'une expérience professionnelle de 5 ans minimum dans le secteur privé en tant que cadre
	Troisième concours	Avoir une expérience professionnelle dans le secteur privé de 5 ans minimum
CAPLP (Professeurs de lycée professionnel) Sections des métiers	Externe	Conditions requises pour les sections d'enseignement général ou pour les sections professionnelles <b>ou remplir les deux conditions suivantes :</b> 1. Avoir accompli 7 années de pratique professionnelle ou d'enseignement dans cette pratique 2. Détenir un diplôme de niveau 4 (anciennement niveau IV / Baccalauréat) du cadre national des qualifications professionnelles Sans condition de diplôme : justifier d'une expérience professionnelle de 5 ans minimum dans le secteur privé en tant que cadre
	Interne	1. Justifier d'au moins 4 ans de services publics 2. Détenir un diplôme de niveau 4 (anciennement niveau IV / Baccalauréat) ou 3 (anciennement niveau V / brevet des collèges / CAP / BEP) du cadre national des qualifications professionnelles ou justifier d'une expérience professionnelle de 5 ans minimum dans le secteur privé en tant que cadre
	Troisième concours	Avoir une expérience professionnelle dans le secteur privé de 5 ans minimum

## **Annexe n° 7 : les adaptations des concours enseignants dans des académies outre-mer**

### **En Guyane**

L'accord signé entre le collectif guyanais et l'État à la suite du mouvement social du printemps 2017 a prévu **un concours national à affectation en Guyane** pour l'accès au corps des professeurs certifiés. Les objectifs poursuivis étaient de renforcer l'attractivité de la formation au métier de professeur du second degré sur ce territoire et d'offrir un débouché aux professeurs contractuels qui y exercent.

Le décret, qui a modifié le statut des professeurs certifiés, crée le principe d'un concours à affectation locale en Guyane. L'ensemble des autres dispositions relatives au recrutement des professeurs certifiés est inchangé, à l'exception de l'obligation de participation au mouvement national à gestion déconcentrée après la titularisation. Ainsi, le niveau de diplôme requis pour concourir puis être titularisé ainsi que la durée et les modalités d'évaluation du stage sont ceux applicables au concours national du CAPES.

En 2021, 24 postes ont été ouverts pour le CAPES interne de mathématiques (7 admis pour 7 postes), de lettres modernes (5 admis pour 8 postes) et d'anglais (9 admis pour 9 postes).

### **À Mayotte**

L'académie est confrontée à la fois à un fort besoin de recrutement d'enseignants du fait de la croissance démographique et d'un niveau scolaire et universitaire plus faible qu'en métropole qui nécessite des adaptations des règles de recrutement.

**Pour le premier degré**, le décret du 29 août 2007 a étendu à Mayotte les dispositions statutaires du corps des professeurs des écoles, offrant ainsi aux instituteurs de la fonction publique de l'État recrutés à Mayotte (IERM) la perspective d'intégrer ce corps (en 2020, 122 IERM ont bénéficié de ce dispositif).

Un dispositif de recrutement dérogatoire de professeur des écoles a été instauré pour la période 2017-2019, prévoyant l'abaissement de la condition de niveau d'études de la première année du master à la 3<sup>e</sup> année de licence et l'allongement de la durée de la formation initiale des professeurs stagiaires de un à deux ans. Le vivier d'étudiants, majoritairement local, ayant atteint le niveau master à Mayotte n'étant pas encore suffisant pour aligner les conditions de recrutement des professeurs des écoles de Mayotte sur celles appliquées en métropole, le recrutement dérogatoire des

professeurs des écoles a été prorogé par décret du 3 février 2020 pour les sessions de 2020 à 2023.

**Dans le second degré**, le défaut d'attractivité de Mayotte se traduit par un solde des mouvements annuels de professeurs négatif et un volume de recrutement de contractuels important. La part des non titulaires parmi les enseignants du second degré s'établit à 51,4 % à Mayotte en 2020-2021, ce ratio étant de 9 % au niveau national.

Aussi, le plan d'actions pour l'avenir de Mayotte, présenté par le Gouvernement le 13 mai 2018, a prévu l'instauration, pour les disciplines pour lesquelles existe une filière d'enseignement au niveau licence, d'un « CAPES académique dérogatoire de même type que pour le CRPE ». Le décret du 3 février 2021 permet d'ouvrir à Mayotte, pour les sessions 2021 à 2023, un concours externe et un concours interne de recrutement à affectation locale des professeurs certifiés (CAPES), spécifiques à deux égards :

- l'abaissement de la condition de diplôme exigée pour présenter un tel concours et, en conséquence, l'augmentation de la durée du stage préalable à la titularisation ;

- l'affectation locale des lauréats, pour la réalisation du stage et à la suite de la titularisation.

Le concours externe est ainsi ouvert aux candidats inscrits en dernière année d'études en vue de l'obtention d'une licence ou détenant un diplôme de ce niveau. Pour être nommés professeurs certifiés stagiaires, les lauréats doivent être inscrits en première année de master ou d'un autre titre ou diplôme reconnu équivalent. Les professeurs certifiés stagiaires accomplissent un stage d'une durée de deux ans qui leur permet d'obtenir un master et d'être titularisés. La formation pourra tenir compte du parcours professionnel antérieur du stagiaire.

Le concours interne est ouvert aux candidats justifiant de trois années de services publics et d'un diplôme de niveau III (bac +2) pour tenir compte du niveau de formation du vivier constitué des enseignants contractuels. Les professeurs stagiaires issus du concours interne accompliront comme ceux issus du concours externe un stage de deux ans. La formation pourra être adaptée au parcours professionnel antérieur du stagiaire.

En 2021, 50 postes ont été ouverts, répartis entre CAPES interne (mathématiques – 3 admis pour 16 postes - et lettres modernes – 19 admis pour 20 postes) et CAPES externe (mathématiques : 14 admis pour 14 postes).

S'agissant du mouvement des enseignants vers cette académie, les demandes de première affectation et de mutation à Mayotte sont traitées dans

le cadre du mouvement national à gestion déconcentrée des personnels enseignants du second degré. Par dérogation, les personnels qui ont reçu une affectation peuvent demander le retour dans l'académie dans laquelle ils étaient affectés avant Mayotte lorsqu'ils le souhaitent. À compter de la rentrée scolaire 2024, les personnels comptabilisant au moins cinq ans d'exercice effectif et continu sur le territoire de Mayotte seront gratifiés d'une bonification de 1 000 points sur l'ensemble des vœux exprimés dans le cadre du mouvement 2024.

Afin de favoriser l'affectation d'enseignants détenant la certification « français langue seconde » (FLS), une note de service ministérielle prévoit la diffusion de postes spécifiques destinés aux seuls personnels enseignants des premier et second degrés justifiant d'un parcours universitaire en FLE/FLS, d'une certification complémentaire en FLS ou d'une formation attestée par un organisme spécialisé dans le FLE/FLS. Pour encourager les candidatures sur ces postes, les enseignants qui sont affectés bénéficient d'un droit de retour dans leur département/académie d'origine dès lors qu'ils en font la demande ou d'une priorité absolue pour le département (dans le premier degré) ou l'académie (pour le second degré) qu'ils souhaitent rejoindre, sous réserve d'avoir exercé à Mayotte pendant au moins quatre années.

## **Annexe n° 8 : les dispositifs d’alternance instaurés avant la réforme engagée en 2019**

### **Les contrats en alternance pour des étudiants en première année de master MEEF**

Des contrats en alternance ont été proposés à des étudiants dès leur première année de master MEEF, à partir de 2015/2016, ceux-ci ayant ainsi un double statut : étudiant en formation initiale à l'ESPE et contractuel rémunéré par le rectorat.

Expérimenté dans un premier temps dans les académies de Guyane (pour les mentions MEEF premier degré, second degré et encadrement éducatif) et de Créteil (mention MEEF premier degré), le dispositif de formation alternée a été ouvert à la rentrée 2017-2018 dans ces académies ainsi que celles de Versailles, Amiens et Reims.

La procédure de sélection des candidatures au master MEEF premier degré en alternance était confiée à une commission académique qui après examen des dossiers et entretien individuel avec l'ensemble des candidats, se prononçait en prenant plus particulièrement en compte leur CV et leur motivation. Si leur candidature était retenue, les étudiants concernés se voyaient proposer un contrat d'un an durant lequel ils suivaient la formation en 1<sup>ère</sup> année de master MEEF en alternance et exerçaient à hauteur d'un quart à un tiers de service en situation de responsabilité devant élèves. Ils recevaient une rémunération correspondant au SMIC et bénéficiaient d'un tuteur.

Le « master 1 MEEF contractuel alternant » offrait à l'étudiant un temps d'observation puis de pratique accompagnée et de responsabilité face aux élèves et une rémunération sur l'année. L'étudiant s'engageait en contrepartie à se présenter aux épreuves des concours enseignants, en fin de M1. Le dispositif a été reconduit en 2019-2020 selon les mêmes modalités que celles définies en 2017-2018. Son extinction a été programmée dans le cadre de la réforme de la formation initiale engagée à partir de 2019.

### **Le dispositif des « étudiants apprentis professeurs » (EAP)**

Mis en place à la rentrée 2015 dans le cadre du plan relatif au développement de l'apprentissage dans la fonction publique et de la réforme de la formation initiale des enseignants, le dispositif EAP concernait des candidats inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur en deuxième ou en troisième année de licence.

L'étudiant s'engageait à suivre sa formation universitaire, à se présenter aux épreuves du diplôme, et à travailler deux demi-journées par

semaine dans l'établissement scolaire ou l'école où il était affecté. Il était réservé aux étudiants dont le projet était de devenir soit professeur des écoles (académies de Créteil, Guyane, Reims, Versailles, Amiens), soit enseignant du second degré dans les disciplines qui connaissaient des tensions de recrutement (mathématiques, lettres, anglais, allemand). À l'issue du contrat d'apprentissage, les « étudiants apprentis professeurs » pouvaient postuler au dispositif d'alternance ouvert aux étudiants inscrits en première année de master MEEF décrit ci-avant.

888 contrats EAP ont été conclus en 2017-2018 et 775 en 2018-2019. Durant l'année scolaire 2019-2020, 211 contrats se sont poursuivis jusqu'à leur terme et 21 nouveaux contrats EAP ont été recrutés en troisième année de licence. Leur nombre est donc demeuré très modeste et leur extinction a été effective à compter de la rentrée 2019.

## **Annexe n° 9 : données sur les non titulaires**

### **Règles applicables aux non-titulaires**

Les dispositions du décret du 17 janvier 1986 relatif aux agents contractuels de l'État s'appliquent aux contractuels enseignants, sous réserve des spécificités du décret du 29 août 2016 qui constitue le cadre réglementaire relatif aux conditions de recrutement, d'emploi et de rémunération de l'ensemble des agents contractuels enseignants du premier et du second degrés, d'éducation et psychologues du ministère chargé de l'éducation nationale.

Ce décret spécifique prévoit notamment leurs conditions de recrutement, de rémunération et d'évaluation ainsi que leur régime de temps de travail. Il détermine l'espace indiciaire à l'intérieur duquel est fixée la rémunération de l'agent pour chacune des deux catégories de contractuels existantes, soit un traitement minimum et un traitement maximum. La rémunération de l'agent tient compte d'un certain nombre de critères : l'expérience professionnelle détenue, la rareté de la discipline enseignée ou la spécificité du besoin à couvrir. Elle fait l'objet d'une réévaluation au moins tous les trois ans. En principe, l'agent nouvellement recruté doit être rémunéré à l'indice minimum de l'espace indiciaire de référence. Cependant, l'académie peut déroger à ce principe compte tenu de certains critères, tels que l'expérience professionnelle, la rareté de la discipline ou la spécificité du besoin à couvrir.

L'arrêté du 29 août 2016 sur la rémunération des personnels contractuels enseignants précise leurs conditions de rémunération. Un autre arrêté du 29 août 2016 concerne leur évaluation professionnelle. Enfin, la circulaire du 20 mars 2017 précise les conditions de recrutement et d'emploi des agents contractuels recrutés pour exercer des fonctions d'enseignement, d'éducation et de psychologues dans les écoles, les établissements publics d'enseignement du second degré ou les services relevant du ministre chargé de l'éducation nationale.

Le niveau de diplôme requis pour être recruté est celui exigé aux concours internes définis dans les statuts de chaque corps. En cas d'insuffisance de vivier, le niveau de recrutement peut à titre exceptionnel être inférieur ou adapté. Cette adaptation est notamment intervenue depuis la crise de la covid-19 du fait du très fort besoin en remplacement des enseignants, obligeant certaines académies à recruter des contractuels de niveau bac +2.

Le contrat est en principe de douze mois (contrat à durée déterminée - CDD) pour un besoin couvrant toute l'année scolaire, la pratique



des contrats de dix mois demeure encore parfois en vigueur. Les agents contractuels sont soumis aux mêmes obligations réglementaires de service que les agents titulaires et bénéficient dans les mêmes conditions des primes et indemnités des agents titulaires exerçant les mêmes fonctions, sauf si une disposition réglementaire en réserve expressément le bénéfice aux seuls fonctionnaires. Ils peuvent également percevoir des heures supplémentaires.

**Tableau n° 30 : les enseignants non titulaires du premier degré public par académie en 2020-2021**

<i>Académies</i>	<i>Part des non titulaires (en %)</i>
<i>AIX-MARSEILLE</i>	0,4
<i>AMIENS</i>	0,3
<i>BESANCON</i>	0,9
<i>BORDEAUX</i>	0,5
<i>CLERMONT-FERRAND</i>	0,9
<i>CORSE</i>	5,5
<i>CRETEIL</i>	2,5
<i>DIJON</i>	0,0
<i>GRENOBLE</i>	0,5
<i>GUADELOUPE</i>	1,5
<i>GUYANE</i>	13,6
<i>LILLE</i>	0,3
<i>LIMOGES</i>	1,0
<i>LYON</i>	0,8
<i>MARTINIQUE</i>	0,1
<i>MAYOTTE</i>	22,3
<i>MONTPELLIER</i>	0,5
<i>NANCY-METZ</i>	0,5
<i>NANTES</i>	0,0
<i>NICE</i>	0,2
<i>NORMANDIE</i>	0,0
<i>ORLEANS-TOURS</i>	0,3
<i>PARIS</i>	0,1
<i>POITIERS</i>	0,1
<i>REIMS</i>	0,3
<i>RENNES</i>	0,9
<i>REUNION</i>	0,0

<i>Académies</i>	<b>Part des non titulaires (en %)</b>
<i>STRASBOURG</i>	1,0
<i>TOULOUSE</i>	0,7
<i>VERSAILLES</i>	1,2
<i>France métropolitaine + DROM</i>	1,0

*Champ : agents ayant une mission d'enseignement dans le premier degré public, rémunérés par l'éducation nationale et en activité au 30 novembre 2020.*

*Source : DEPP-MENJ, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2020*

**Tableau n° 31 : les enseignants non titulaires du second degré public par académie en 2020-2021**

<i>Académies</i>	<b>Part des non titulaires (en %)</b>
<i>AIX-MARSEILLE</i>	8,3
<i>AMIENS</i>	5,3
<i>BESANCON</i>	6,5
<i>BORDEAUX</i>	9,3
<i>CLERMONT-FERRAND</i>	8,4
<i>CORSE</i>	12,9
<i>CRETEIL</i>	11,9
<i>DIJON</i>	5,9
<i>GRENOBLE</i>	8,8
<i>GADELOUPE</i>	11,8
<i>GUYANE</i>	26,9
<i>LILLE</i>	6,9
<i>LIMOGES</i>	6,9
<i>LYON</i>	9,3
<i>MARTINIQUE</i>	10,9
<i>MAYOTTE</i>	51,4
<i>MONTPELLIER</i>	7,6
<i>NANCY-METZ</i>	7,6
<i>NANTES</i>	9,3
<i>NICE</i>	8,2
<i>NORMANDIE</i>	5,3
<i>ORLEANS-TOURS</i>	7,7
<i>PARIS</i>	11,0
<i>POITIERS</i>	7,9
<i>REIMS</i>	6,3

<i>Académies</i>	<b>Part des non titulaires (en %)</b>
<i>RENNES</i>	7,6
<i>REUNION</i>	10,0
<i>STRASBOURG</i>	6,2
<i>TOULOUSE</i>	8,3
<i>VERSAILLES</i>	10,5
<b>France métropolitaine + DROM</b>	<b>9,0</b>

*Champ : agents ayant une mission d'enseignement dans le second degré public, rémunérés par l'éducation nationale et en activité au 30 novembre 2020.*

*Source : DEPP-MENJ, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2020*

**Tableau n° 32 : les enseignants non titulaires du second degré public par discipline en 2020-2021**

<b>Disciplines</b>	<b>Part des non-titulaires ( en %)</b>
<b>Disciplines générales</b>	
<i>Philosophie</i>	6,3
<i>Lettres</i>	5,4
<i>dont Lettres modernes</i>	3,5
<i>dont Lettres classiques</i>	2,9
<i>Langues</i>	5,6
<i>dont Anglais</i>	4,3
<i>dont Espagnol</i>	6,0
<i>dont Allemand</i>	5,1
<i>Histoire-géographie</i>	3,7
<i>Sciences économiques et sociales</i>	4,1
<i>Mathématiques</i>	4,1
<i>Physique-chimie</i>	6,1
<i>Biologie-géologie</i>	4,0
<i>Éducation musicale</i>	9,3
<i>Arts plastiques</i>	7,1
<i>Éducation physique et sportive</i>	2,5
<b>Total disciplines générales</b>	<b>4,8</b>
<b>Domaines de la production</b>	
<i>Technologie</i>	12,4
<i>Sciences techniques industrielles</i>	0
<i>Génie industriel (1)</i>	18,9
<i>Génie chimique</i>	15,2

<b>Disciplines</b>	<b>Part des non-titulaires ( en %)</b>
<i>Génie civil</i>	20,7
<i>Génie thermique</i>	15,5
<i>Génie mécanique</i>	12,5
<i>Génie électrique</i>	12,8
<i>Biotech.-santé-environnement-génie biologique</i>	15,2
<i>Métiers des arts appliqués</i>	17,8
<i>Biotech.-génie biologique et biochimie</i>	18,0
<i>Hôtellerie : techniques culinaires</i>	19,2
<b>Total domaines de la production</b>	<b>14,6</b>
<b>Domaines des services</b>	
<i>Informatique, télématique</i>	3,1
<i>Industries graphiques</i>	33,3
<i>Autres activités : conduite, navigation</i>	14,3
<i>Métiers d'arts, de l'artisanat et spécifiques</i>	37,5
<i>EFS-Employé technique des collectivités (2)</i>	27,3
<i>Paramédical et social, soins personnels</i>	13,7
<i>Économie et gestion</i>	16,6
<i>Hôtellerie : services, tourisme</i>	12,5
<b>Total domaines des services</b>	<b>16,4</b>
<i>Enseignement non spécialisé</i>	4,1
<b>Ensemble</b>	<b>7,0</b>

Champ : France métropolitaine + DROM. Uniquement les enseignants chargés d'élèves à l'année, y compris stagiaires.

1. Englobe également les disciplines d'encadrement des ateliers (industrie)

2. EFS : économie familiale et sociale.

Source : DEPP-MENJ / Bases relais

**Les procédures de recrutement des contractuels :  
l'exemple de l'académie de Lille**

**Premier degré public**

Le recteur procède avec les deux DASEN à une répartition entre les départements des moyens alloués pour le premier degré. L'information est publiée sur le site du rectorat de l'académie de Lille et celui de la DSDEN concernée, avec la fiche métier et le détail des éléments constituant le dossier de candidature. Le bureau du suivi des carrières de la DSDEN puise parmi trois viviers : les anciens contractuels, les étudiants ayant passé et échoué au CRPE et, enfin, les candidatures libres, passant parfois par Pôle Emploi.

À réception des candidatures, un service instruit l'éligibilité administrative des candidats au recrutement, notamment quant au niveau de diplôme requis. Le DASEN valide les candidatures retenues. Les candidats sont ensuite contactés pour un entretien au cours duquel une affectation leur est proposée en fonction des besoins prioritaires recensés au sein des circonscriptions et en tenant compte des contraintes liées au lieu de résidence des candidats.

Les enseignants contractuels bénéficient ensuite d'un tutorat au sein de leur circonscription d'accueil. La gestion administrative des contractuels est mutualisée dans le Nord. Le Pas-de-Calais procède au recrutement (sélection des candidats et vérification des B2 et FIJAIS), à la création du dossier dans la base de gestion Agape et à l'affectation des contractuels avant leur prise en charge administrative et financière par les services de la DSDEN du Nord.

### **Second degré public**

La division des personnels enseignants (DPE) du rectorat publie l'offre à Pôle Emploi s'il y a un besoin immédiat de remplacement. Les candidatures sont recensées sur l'application ACLOE puis sont adressées aux corps d'inspection (IA-IPR / IEN) qui étudient les dossiers, contactent les candidats qui ont un profil adapté, et organisent les entretiens.

La DPE contacte ensuite les candidats retenus pour constituer leurs dossiers administratifs (copie des diplômes, pièce d'identité et vérification du casier judiciaire).

### **L'enseignement privé catholique sous contrat**

Le recrutement des contractuels est assuré par l'enseignement catholique lui-même : soit par un chef d'établissement directement, soit plus couramment par le biais du Service d'accueil et d'aide au recrutement de l'enseignement catholique (SAAREC).

Le candidat doit en effet formuler une demande de « préaccord collégial », à la suite de laquelle il est invité à un « entretien de motivation » avec la Commission d'accueil et d'accord collégial (CAAC), composée de chefs d'établissements d'enseignement privés sous contrat catholiques. Si le préaccord est délivré au candidat, son dossier administratif est alors transmis par le SAAREC aux services rectoraux pour vérifier que les conditions réglementaires de recrutement sont remplies (titres, diplômes, nationalité, casier judiciaire, FIJAISV, FIJAIT, etc.).

**Les actions développées dans l'académie de Versailles  
pour remédier à son déficit d'attractivité**

Dans l'académie de Versailles, le rectorat s'efforce de structurer une véritable politique de recrutement des contractuels. Dans ce but, il dispose d'une personne dédiée au *sourcing* des candidatures, participe à des forums et salons, publie des offres sur les sites spécialisés (APEC, chambre des commerces et sites privés).

Il a également renforcé ses liens avec Pôle Emploi - principale source de candidatures - par des réunions d'informations départementales avec les personnels en recherche d'emploi qui réunissent les conditions de diplôme et d'expérience professionnelle pour être enseignants où interviennent les services de la division des personnels enseignants (DPE) et les corps d'inspection. Il a créé sur la page d'accueil du site internet de l'académie une rubrique « recrutement », où figurent des guides d'accompagnement, une foire aux questions (FAQ) dédiée aux contractuels, et envoie des messages aux admissibles des concours enseignants ou aux assistants d'éducation et aux assistants pédagogiques pour les informer des possibilités de recrutement comme contractuels.

## **Annexe n° 10 : chronologie de la réforme du recrutement et de la formation initiale des enseignants des premier et second degrés**

**Juillet 2018 : rapport des sénateurs Françoise Laborde et Max Brisson sur le métier d'enseignant** (commission de la culture, de l'éducation et de la communication). Le rapport recommande notamment de renforcer la préprofessionnalisation des futurs professeurs, de revoir la place et le contenu des concours, de replacer l'éducation nationale, vis-à-vis des ESPE, dans son rôle d'employeur, de rénover la formation dispensée dans les ESPE et de modifier progressivement le profil des leurs formateurs.

**Février 2019 : rapport Quelles évolutions pour les concours de recrutement des enseignants ?** de Monique Ronzeau (Inspectrice générale honoraire) et Bernard Saint-Girons (ancien recteur) au ministre de l'éducation nationale et à la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le rapport préconise notamment le renforcement de la préprofessionnalisation progressive de la formation en master MEEF, une place du concours de recrutement en fin de Master 2, la mise en cohérence de l'architecture et du contenu des épreuves avec les attendus de l'employeur et la professionnalisation renforcée des parcours de formation, l'organisation en L2 et L3 de licences pré-professionnalisées et, pour les professeurs des écoles, de parcours pluridisciplinaires assurant une maîtrise des fondamentaux en sciences et humanités, le développement du pré-recrutement.

**7 juillet 2019 : publication au JORF de l'arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters MEEF.** Est annexé à l'arrêté modificatif, le référentiel de formation – master MEEF : « Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21<sup>e</sup> siècle ». L'arrêté, applicable au plus tard le 1<sup>er</sup> septembre 2020, stipule notamment que la formation est assurée par des équipes pédagogiques pluricatégorielles *« constituées pour au moins un tiers du potentiel d'heures d'enseignement, de professeurs des premier et second degrés ou de personnels d'éducation exerçant en établissement public local d'enseignement ou en école, en privilégiant les détenteurs de fonctions de professeur des écoles maître formateur ou de professeur formateur académique »*.

**Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance instaurant les INSPE (instituts nationaux du professorat et de l'éducation)** à la place des ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation). La loi prévoit que certains assistants d'éducation inscrits dans une formation dispensée par un établissement d'enseignement supérieur

délivrant un diplôme préparant au concours d'accès aux corps enseignants ou d'éducation peuvent exercer, de manière progressive et dans une perspective de préprofessionnalisation, des fonctions pédagogiques, d'enseignement ou d'éducation.

**6 août 2020 : publication au JORF de l'arrêté du 24 juillet 2020 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters MEEF.** L'organisation des concours de recrutement des enseignants des premier et second degrés et de CPE est repoussée du second semestre au dernier semestre du cursus du master (à partir de la session 2022). Par ailleurs, l'arrêté fixe les modalités de la formation en alternance donnant lieu à un contrat de travail liant l'étudiant et la structure d'accueil. Pendant leur formation, les étudiants sont formés à l'usage pédagogique des outils et ressources numériques attesté par une certification numérique assurant ainsi l'acquisition des compétences figurant dans le cadre de référence des compétences numériques.

**15 octobre 2021 : publication au JORF du décret du 14 octobre 2021 relatif au recrutement de certains personnels enseignants et d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale.** Le décret modifie les conditions de recrutement des enseignants des premier et second degrés et des CPE. À compter de la session 2022 des concours, peuvent se présenter aux concours externes les candidats justifiant au minimum d'une inscription en dernière année d'études en vue de l'obtention d'un master. Par ailleurs, le décret attribue, à compter de la rentrée scolaire 2022, une bonification d'ancienneté de deux mois au bénéfice de certains professeurs et CPE stagiaires, détenteurs d'un master MEEF et qui ont réalisé une partie de leur formation universitaire en alternance dans le cadre d'un contrat de travail.



## **Annexe n° 11 : le coût de la formation initiale des enseignants**

### **Les données figurant dans les documents budgétaires**

En premier lieu, la mission interministérielle « Recherche et enseignement supérieur » (MIRES) ne détaille pas les moyens consacrés aux INSPE au sein des dotations aux universités figurant au programme 150 *Formations supérieures et recherche universitaire*.

En second lieu, la mission interministérielle de l'enseignement scolaire (MIES) fait mention d'actions et de budgets spécifiques à la formation des enseignants dans les programmes 139 *enseignement privé du premier et second degrés* – action 10, 140 *premier degré public* – action 4 et 141 *second degré public* – action 10 pour un montant total de plus d'1,2 Md€ (chiffre 2020). Pour autant, ces actions recouvrent un périmètre plus large que celui de la formation initiale des enseignants car elles comprennent également les dépenses liées à la formation continue.

Le programme 141 inclut également ces mêmes dépenses pour les personnels d'orientation.

Or, parmi les dépenses de personnels (crédits du titre 2 qui représentent plus de 95 % du total), il n'est pas possible d'isoler la rémunération des enseignants stagiaires en formation initiale.

Quant aux crédits hors titre 2, ils correspondent principalement à la prise en charge de dépenses de formation continue (frais d'organisation et frais de déplacement).

### **Les éléments issus de l'enquête auprès des INSPE**

Sur l'ensemble des INSPE interrogés lors de la présente enquête, 15 (soit la moitié) ont produit un budget de projet et seulement 9 ont été en mesure de transmettre un budget de projet relativement récent (non antérieur à l'année 2020-2021).

Les documents transmis demeurent hétérogènes tant en ce qui concerne les modes de calcul que les périmètres couverts.

S'agissant des modes de calcul, à titre d'exemple, le taux horaire utilisé pour valoriser le service d'enseignement peut, selon les INSPE :

- varier en fonction de la discipline (l'INSPE de Paris distingue les disciplines avec TP et les disciplines sans TP) ;
- varier en fonction de la catégorie d'enseignants (INSPE de Dijon) ;

- être uniforme, quelle que soit la discipline ou la catégorie d'enseignants (INSPE de Versailles, par exemple).

Les périmètres couverts sont également variables : intégration ou non de la masse salariale des personnels administratifs et/ou des dépenses immobilières, intégration ou non des modules de préprofessionnalisation dispensés en licence, valorisation ou non des décharges d'enseignement des fonctionnaires stagiaires.

Par ailleurs, le budget de certains INSPE ne ventile pas les coûts de manière fine et ne permet pas de distinguer ce qui relève de la formation initiale et ce qui relève de la formation continue. C'est le cas, par exemple, du budget transmis par l'INSPE de Montpellier. D'autres INSPE ne ventilent que partiellement les coûts, à l'instar de l'INSPE de Versailles (les dépenses de fonctionnement et la masse salariale des personnels administratifs ne sont, par exemple, pas ventilées).

#### **Estimation par la Cour des comptes du coût de la formation initiale**

À titre liminaire, si la Cour a retenu la même méthode qu'en 2018, le périmètre alors retenu était légèrement plus large, puisqu'il incluait le coût de la formation initiale des CPE. En se limitant aux deux années du master professionnel, le coût du parcours de formation initiale des enseignants peut être grossièrement évalué à 1,4 Md€. En retenant le principe que les fonctionnaires stagiaires effectuent un demi-service d'enseignement effectif, il est ramené à environ 1 Md€<sup>121</sup>.

Cette évaluation ne comprend pas la contribution directe des rectorats aux activités d'enseignement. Elle comprend toutefois le coût constaté en 2020 par le ministère au titre de l'indemnité versée aux enseignants assurant le tutorat de terrain des fonctionnaires stagiaires en M2.

---

<sup>121</sup> Dans le rapport de 2018, la Cour évaluait le coût 2016 de la formation initiale des enseignants et des CPE à 1,6 Md€ (1,1 Md€ déduction faite du demi service des stagiaires). À noter que les effectifs des INSPE étaient plus importants en 2016 (60 800 étudiants et stagiaires pour les mentions MEEF premier degré et MEEF second degré contre 57 100 en 2020).

S'agissant des universités, elle se fonde sur un coût d'un étudiant en université<sup>122</sup> dont il est délicat de corroborer la pertinence tant cet ordre de grandeur moyenne des degrés d'encadrement diffère selon les parcours (sciences humaines, IUT, médecine) et le niveau d'études (Licence, Master).

**Tableau n° 33 : estimation du coût 2020 (en €) de la formation des enseignants du secteur public**

<i>Données</i>	
Effectifs INSPE* (rentrée 2020) = (1)	57 100
Coût public moyen d'un étudiant à l'université (2020) = (2)	9392
<b>Estimation du coût lié à la scolarité = (3) = (1) * (2)</b>	<b>536 290 888</b>
Nb d'enseignants stagiaires du 1 <sup>er</sup> degré (ETPT) = (4)	11 223
Coût annuel moyen par enseignant stagiaire du 1 <sup>er</sup> degré (y.c. CAS Pension) = (5)	43 175
Coût estimé des stagiaires du 1 <sup>er</sup> degré = (6) = (4)* (5)	484 553 025
Nb d'enseignants stagiaires du 2 <sup>nd</sup> degré (ETPT) = (7)	8 853
Coût annuel moyen par enseignant stagiaire du 2 <sup>nd</sup> degré (y.c. CAS Pension) = (8)	44 667
Coût estimé des stagiaires du 2 <sup>nd</sup> degré = (9) = (7)* (8)	395 436 951
<b>Coût estimé pour l'ensemble des stagiaires = (10) = (6) + (9)</b>	<b>879 989 976</b>
<b>Indemnité de tutorat des fonctionnaires stagiaires (coût 2020 constaté par le ministère) = (11)</b>	<b>17 478 496</b>
<b>Dépenses totales = (3) + (10) + (11)</b>	<b>1 433 759 360</b>
<b>Coût déduction faite du demi service des enseignants stagiaires = (3) + (10) * 50 % + (11)</b>	<b>993 764 372</b>

Source : Calcul Cour des comptes d'après données du MESR-SIES, du MENJ (DAF et DEPP : compte de l'éducation et RERS 2022) et du RAP 2020

\* Effectifs MEEF mention premier degré et mention second degré

<sup>122</sup> Cette estimation se fonde sur un coût pour les finances publiques « par étudiant » calculé à partir de la dépense d'éducation pour un étudiant en université : 10 440 à (selon le compte de l'éducation) financés à hauteur de 90 % par le secteur public (ratio calculé à partir des données du ministère publiés dans l'édition 2022 de *Repères et références statistiques*), soit 9 392 à. Elle calcule la masse salariale des fonctionnaires stagiaires à partir, d'une part, des données du RAP 2020 qui retrace les effectifs des enseignants stagiaires et, d'autre part, de leur coût unitaire moyen, transmis par le MENJS (DAF).

## Annexe n° 12 : le coût des concours enseignants

Les dépenses liées au recrutement des enseignants sont rattachées au programme 214. L'analyse des coûts procède d'une enquête annuelle déclarative réalisée par la DGRH auprès des services académiques. Il n'est pas fait, dans l'organisation des épreuves, de distinguo entre public et privé.

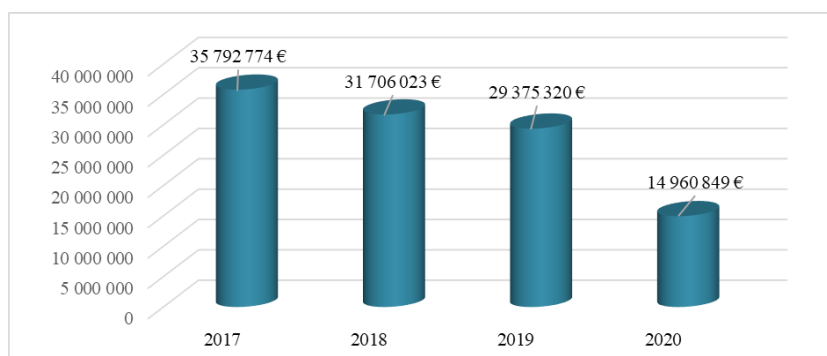
Nonobstant le cas particulier de la session 2020, il est observé pour la période sous revue, une évolution à la baisse des coûts des concours de recrutement des enseignants, en particulier pour le second degré<sup>123</sup>. Les dépenses (T2-HT2) sont ainsi passées de 35,8 M€ en 2017 à 29,4 M€ en 2019. Cette baisse s'explique notamment par la fin des recrutements réservés en 2018 et de la légère baisse du nombre d'inscrits constatée sur cette même période (- 3,9 %), ainsi que par les effets induits par le recours à la correction dématérialisée des copies qui s'est accompagnée de l'abandon progressif de la correction dite « en chapelle ».

La session 2020 constitue une session particulière présentant, au global, un décrochage des dépenses ; décrochage induit par les mesures prises affectant la phase d'admission des concours pour répondre aux contraintes imposées par la crise sanitaire. En effet, cette session est marquée par le fait que les admissions ont été prononcées sans que les épreuves orales aient pu être organisées pour la quasi-totalité des concours. Dans le même temps, certaines dépenses ont augmenté, comme par exemple un surcoût des locations de salles hébergeant les épreuves d'admissibilité des concours (augmentation du nombre de salles afin de respecter les jauges sanitaires). Les données concernant la session 2021 ne sont pas encore exploitées par le ministère qui considère cependant que le niveau des dépenses devrait s'établir à la hausse par rapport à la session 2019, dernière session en vraie grandeur, du fait de contraintes induites par la crise sanitaire ayant pesé sur cette session.

---

<sup>123</sup> La session 2017 avait été marquée par un accroissement de 17 % des frais de déplacement lié au transfert de concours implantés en Île de France vers les autres académies.

**Graphique n° 5 : évolution des coûts des concours des enseignants des premier et second degré<sup>124</sup>**



Source : Cour des comptes d'après données du MENJ

**Tableau n° 34 : évolution des coûts des concours enseignants du premier degré par nature de dépenses (en €)**

		2017	2018	2019	2020
HT2	Sujets	38 672	82 929	81 429	55 838
	Copies	69 711	84 658	66 577	56 200
	Coûts Locaux	1 764 275	1 808 239	1 934 464	2 586 920
	Coût matériel	105 862	111 783	107 760	135 928
	Frais de séjour jurys	274 086	212 632	389 909	1 307
	Frais de transport jurys	490 721	476 762	683 937	25 378
	Frais de déplacement surveillants	29 448	55 086	57 312	39 866
	Total HT2	2 772 775	2 832 089	3 321 388	901 437
T2	Surveillances	951 281	938 628	1 115 173	762 345
	Conception des sujets admissibilité	24 581	6 906	8 076	5 885
	Copies admissibilité	768 849	766 210	584 684	828 874
	Présidence admission	23 460	114 137	56 720	-
	Interrogations orales admission	3 437 481	2 784 567	3 994 048	-
	Total T2	5 205 651	4 610 448	5 758 701	1 597 104
<b>Total Général</b>		<b>7 978 426</b>	<b>7 442 537</b>	<b>9 080 089</b>	<b>4 498 541</b>

Source : Cour des comptes d'après données du MENJ

<sup>124</sup> Les chiffres communiqués par le ministère intègrent le coût des concours de CPE et de psychologue de l'éducation nationale.

**Tableau n° 35 : évolution des coûts des concours enseignants  
du second degré par nature de dépenses (en €)**

		2017	2018	2019	2020
<b>HT2</b>	Impression, expédition Sujets	820 909	812 900	843 055	714 428
	Traitement COPIES+RAEP	536 448	38 918	564 408	765 857
	Charges fonctionnement	2 787 301	2 295 905	2 182 576	1 764 865
	Frais de déplacement jurys	8 692 569	7 003 485	5 201 898	1 227 953
	Frais de déplacement surveillants	56 269	66 669	67 011	74 892
	<b>Total</b>	<b>12 893 496</b>	<b>10 562 876</b>	<b>8 858 948</b>	<b>4 547 994</b>
<b>T2</b>	Surveillances	4 508 099	4 081 698	2 740 027	1 814 501
	Indemnités jury	10 412 753	9 618 911	8 696 256	4 099 813
	<b>Total</b>	<b>14 920 853</b>	<b>13 700 610</b>	<b>11 436 283</b>	<b>5 914 313</b>
<b>Total Général</b>		<b>27 814 349</b>	<b>24 263 486</b>	<b>20 295 231</b>	<b>10 462 308</b>

Source : Cour des comptes d'après données du MENJ

**Tableau n° 36 : concours enseignants du second degré :  
évolution des coûts pour chacun des concours (en €)**

CONCOURS	2017	2018	2019	2020
AGRÉGATION EXTERNE	6 585 133	6 035 590	4 750 735	3 399 224
AGRÉGATION EXTERNE SPECIAL	216 004	342 255	125 387	132 934
AGRÉGATION INTERNE	3 377 868	3 345 659	2 615 601	1 154 519
<b>TOTAL AGRÉGATION</b>	<b>10 179 005</b>	<b>9 723 504</b>	<b>7 491 724</b>	<b>4 686 677</b>
CAPES EXTERNE + CAFEP	7 769 392	6 758 033	5 456 506	2 499 786
CAPES TROISIÈME CONCOURS + PRIVE	254 280	268 751	328 641	179 986
CAPES INTERNE + CAER	1 166 133	956 213	930 261	379 497
CAPES RESERVE	361 427	254 698		
<b>TOTAL CAPES</b>	<b>9 551 231</b>	<b>8 237 695</b>	<b>6 715 408</b>	<b>3 059 269</b>
CAPEPS EXTERNE + CAFEP	1 495 064	1 124 143	1 302 332	170 045
CAPEPS INTERNE + CAER	185 513	150 637	200 706	59 085
CAPEPS RESERVE	76 567	55 752		
<b>TOTAL CAPEPS</b>	<b>1 757 144</b>	<b>1 330 532</b>	<b>1 503 039</b>	<b>229 130</b>
C P E EXTERNE	504 325	438 767	392 817	369 848
C P E INTERNE	83 893	75 436	57 789	36 696
CPE RESERVE	23 178	14 412		
<b>TOTAL CPE</b>	<b>611 396</b>	<b>528 614</b>	<b>450 605</b>	<b>406 543</b>
PSY EXTERNE	388 618	244 675	166 611	121 926

<i>CONCOURS</i>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
<i>PSY INTERNE</i>	52 895	37 687	46 986	18 923
<i>PSY RESERVE</i>	20 018	15 143		
<b>TOTAL PSY</b>	<b>461 531</b>	<b>297 504</b>	<b>213 596</b>	<b>140 850</b>
<i>CAPET EXTERNE + CAFEP</i>	1 227 650	994 357	942 433	594 686
<i>CAPET TROISIÈME CONCOURS</i>	37 639	45 880	34 667	31 911
<i>CAPET INTERNE + CAER</i>	232 649	144 132	158 463	90 913
<i>CAPET RESERVE</i>	65 837	54 892		
<b>TOTAL CAPET</b>	<b>1 563 775</b>	<b>1 239 261</b>	<b>1 135 563</b>	<b>717 510</b>
<i>CA PLP EXTERNE + CAFEP</i>	2 788 580	2 158 497	2 186 219	901 580
<i>CA PLP TROISIÈME CONCOURS</i>	31 364	27 473	17 746	15 089
<i>CA PLP INTERNE + CAER</i>	559 160	502 804	581 330	305 660
<i>CA PLP RESERVE</i>	311 162	217 602		
<b>TOTAL CAPLP</b>	<b>3 690 267</b>	<b>2 906 376</b>	<b>2 785 296</b>	<b>1 222 329</b>
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>27 814 349</b>	<b>24 263 486</b>	<b>20 295 231</b>	<b>10 462 308</b>

Source : Cour des comptes d'après données du MENJ

## Annexe n° 13 : les salaires des enseignants au sein de l'OCDE

**Tableau n° 37 : salaires statutaires des enseignants (sur la base  
des qualifications les plus courantes) à différentes étapes  
de leur carrière (2021), dans le primaire**

	Maternelle				Élémentaire				
	En début de carrière	Après 10 ans d'exercice	Après 15 ans d'exercice	À l'échelon maximal	En début de carrière	Après 10 ans d'exercice	Après 15 ans d'exercice	À l'échelon maximal	
Allemagne	(m)	(m)	(m)	(m)	69 599	80 097	85 049	90 970	
Belgique	Flandres	41 008	51 423	57 893	72 989	41 008	51 423	57 893	72 989
	Wallonie	39 498	49 356	55 553	67 945	39 498	49 356	55 553	67 945
Canada	(m)		(m)	(m)	40 722	68 736	70 331	70 331	
Danemark	46 955	53 264	53 264	53 264	54 130	60 090	62 301	62 301	
Espagne	43 684	47 428	50 548	62 368	43 684	47 428	50 548	62 368	
États-Unis	42 381	55 291	63 625	79 478	42 723	56 582	63 531	74 214	
Finlande	32 525	35 465	35 803	35 803	37 073	42 774	45 772	48 518	
<b>France</b>	<b>32 619</b>	<b>37 628</b>	<b>40 043</b>	<b>57 885</b>	<b>32 619</b>	<b>37 628</b>	<b>40 043</b>	<b>57 885</b>	
Italie	32 963	36 141	39 563	47 990	32 963	36 141	39 563	47 990	
Luxembourg	71 812	92 877	104 846	126 868	71 812	92 877	104 846	126 868	
Pays-Bas	45 594	60 394	70 899	85 360	45 594	60 394	70 899	85 360	
Norvège	38 716	47 186	47 186	47 656	42 499	50 677	50 677	54 451	
Pologne	19 622	26 243	32 040	33 398	19 622	26 243	32 040	33 398	
Royaume-Uni	Angleterre	34 211	(z)	54 889	54 889	34 211	(z)	54 889	54 889
	Ecosse	42 280	53 068	53 068	53 068	42 280	53 068	53 068	53 068
<b>OCDE moyenne</b>	<b>34 245</b>	<b>42 684</b>	<b>45 253</b>	<b>55 999</b>	<b>36 099</b>	<b>46 286</b>	<b>49 245</b>	<b>59 911</b>	
<b>Union européenne (22 membres)</b>	<b>33 108</b>	<b>39 939</b>	<b>43 746</b>	<b>53 313</b>	<b>36 053</b>	<b>44 591</b>	<b>49 022</b>	<b>59 783</b>	

*Salaires annuels des enseignants des établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée, m = manquant, z = non applicable*  
Source : OCDE, Regard sur l'éducation, 2022



**Tableau n° 38 : salaires statutaires des enseignants  
(sur la base des qualifications les plus courantes) à différentes étapes  
de leur carrière (2021), dans le secondaire**

	Collège				Lycée				
	En début de carrière	Après 10 ans d'exercice	Après 15 ans d'exercice	À l'échelon maximal	En début de carrière	Après 10 ans d'exercice	Après 15 ans d'exercice	À l'échelon maximal	
<i>Allemagne</i>	77 358	88 001	92 566	100 962	80 911	91 424	95 933	110 050	
<i>Belgique</i>	Flandres	41 008	51 423	57 893	72 989	51 160	65 204	74 357	92 663
	Wallonie	39 498	49 356	55 553	67 945	49 105	62 555	71 321	85 930
<i>Canada</i>	40 722	68 736	70 331	70 331	40 722	68 736	70 331	70 331	
<i>Danemark</i>	54 405	60 833	62 901	62 901	50 653	65 827	65 827	65 827	
<i>Espagne</i>	48 796	52 993	56 428	69 499	48 796	52 993	56 428	69 499	
<i>États-Unis</i>	43 466	59 374	67 626	77 596	43 438	59 335	66 750	76 055	
<i>Finlande</i>	39 824	45 948	49 168	52 118	42 089	50 539	53 061	56 245	
<b>France</b>	<b>35 709</b>	<b>40 718</b>	<b>43 133</b>	<b>61 282</b>	<b>35 709</b>	<b>40 718</b>	<b>43 133</b>	<b>61 282</b>	
<i>Italie</i>	35 428	39 130	43 015	52 697	35 428	40 063	44 212	55 077	
<i>Luxembourg</i>	81 387	101 734	112 266	141 470	81 387	101 734	112 266	141 470	
<i>Pays-Bas</i>	48 336	73 498	84 315	98 654	48 336	73 498	84 315	98 654	
<i>Norvège</i>	42 499	50 677	50 677	54 451	50 216	55 524	55 524	61 443	
<i>Pologne</i>	19 622	26 243	32 040	33 398	19 622	26 243	32 040	33 398	
<i>Royaume-Uni</i>	Angleterre	34 211	(z)	54 889	54 889	34 211	(z)	54 889	54 889
	Ecosse	42 280	53 068	53 068	53 068	42 280	53 068	53 068	53 068
<b>OCDE moyenne</b>	<b>37 466</b>	<b>48 431</b>	<b>51 246</b>	<b>62 685</b>	<b>39 020</b>	<b>50 770</b>	<b>53 268</b>	<b>64 987</b>	
<b>Union européenne (22 membres)</b>	<b>37 640</b>	<b>47 144</b>	<b>51 507</b>	<b>63 054</b>	<b>38 197</b>	<b>48 863</b>	<b>53 273</b>	<b>65 399</b>	

*Salaire annuel des enseignants des établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base de PPA pour la consommation privée, z = non applicable*

*Source : OCDE, Regard sur l'éducation, 2022*