

Diversité

ISSN : 2427-5409

Éditeur : ENS de Lyon

202 | 2023

Où va l'enseignement supérieur ?

Quelle école, quels personnels, quelle formation ?

Marie-Danièle Campion et François Louveaux

 <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3892>

DOI : 10.35562/diversite.3892

Référence électronique

Marie-Danièle Campion et François Louveaux, « Quelle école, quels personnels, quelle formation ? », *Diversité* [En ligne], 202 | 2023, mis en ligne le 07 mai 2023, consulté le 14 mai 2023. URL : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3892>

Droits d'auteur

CC BY-SA

Quelle école, quels personnels, quelle formation ?

Marie-Danièle Campion et François Louveaux

PLAN

Une formation initiale attractive : trente ans de réformes, au prix de la lisibilité ?

Changer les structures ? Changer les concours ?

Combien et qui ?

Des projets novateurs

Un tout autre contexte : une autre conception de la formation ?

Changer vraiment ?

TEXTE

« L'égalité éducative : toujours proclamée, jamais réalisée »

Thomas Piketty, *Une brève histoire de l'égalité*, Seuil, 2021

- 1 En juillet 2022, les résultats des concours de recrutement d'enseignants révèlent un déficit de 4 000 postes compensé par des contractuels. Cette alerte sur l'attractivité du métier, les modalités de recrutement des contractuels provoquent dans la presse et l'opinion une émotion à la hauteur de l'importance que les Français accordent à l'école. Une analyse plus fine montre de fortes différences selon les disciplines dans le secondaire, selon les territoires dans le premier degré surtout. L'agrégation semble moins concernée. L'analyse des résultats montre un peu moins de profils classiques – étudiants en INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) ou dans les UFR (unités de formation et de recherche)¹ – et davantage de « secondes carrières », ceux qui choisissent l'enseignement après avoir exercé un autre métier. Ces reconversions représentent 15 % des recrutements dans le premier degré et 8 % dans le second degré². Moindre attractivité, autre attractivité, inégalités, part globa-

lement croissante des recrutements hors des concours externes – contractuels, concours internes – interrogent sur la formation initiale qui est confrontée à un double défi : rester attractive et s'adapter à des profils plus diversifiés.

- 2 Des signaux encore faibles – les abandons précoces, les démissions³, échos d'une désaffection croissante des métiers de l'enseignement – et les difficultés de recrutement dans d'autres pays invitent à chercher ailleurs les causes d'un malaise latent. Celui-ci tient à l'évidence aux salaires, aux règles de nomination, de mutation et d'avancement, à la qualité de vie et aux conditions de travail (QVCT), à la considération sociale, mais aussi à une remise en question du sens du métier et aux aspirations des jeunes actifs aux mobilités. La formation continue joue alors un rôle majeur, elle doit permettre le développement professionnel comme personnel.
- 3 Face à des changements sociétaux massifs, ne faudrait-il pas imaginer collectivement de nouvelles façons de faire, de transformer et d'abord définir ce que la société attend de son école, des enseignants, de tous les acteurs du système éducatif et donc, *in fine*, ce que doit être et permettre la formation ?

Une formation initiale attractive : trente ans de réformes, au prix de la lisibilité ?

- 4 Pour être attractive, une formation doit être lisible, stable, ouverte au plus grand nombre, accessible, et offrir une sécurité à ceux qui s'engagent dans des cursus de formation de plus en plus longs et bien sûr répondre aux besoins des usagers. Depuis une trentaine d'années, ce n'est pas vraiment le cas en France et pas seulement pour des choix de formation.
- 5 La formation initiale en France répond à une triple injonction, inscrite au cœur de l'histoire de l'école. Elle est à la fois formation et sélection, puisque le concours est la voie d'entrée et de promotion dans la fonction publique. Elle conjugue deux héritages, celui d'une formation dispensée dans des écoles professionnelles pour le premier degré – les écoles normales – et d'une formation universitaire pour le second

degré. La séparation des deux ordres d'enseignement a constitué l'épine dorsale pendant un siècle et leur unification tardive à partir des années 1960 a laissé de fortes empreintes, des cultures différentes, la crainte de hiérarchies latentes. Enfin l'école a été un outil pour construire l'unité nationale autour de valeurs, au premier rang desquelles l'égalité des chances qui devait être garantie par l'unicité, voire l'uniformité du système, au rebours des inégalités et privilèges⁴.

- 6 Depuis trente-trois ans, la formation initiale cherche à concilier ces différents objectifs au prix de cinq réformes et de quatre changements de la place du concours dans le cursus. Cette succession de réformes rapprochées ne favorise ni la stabilité, ni la mobilisation des équipes, ni le sentiment de sécurité des candidats. La première réforme en 1989 généralise les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), marquant la volonté de fondre les formations pour le premier et le second degré. En 2009, le rattachement des IUFM aux universités veut trancher le débat entre école professionnelle et université. Entre 2010 et 2012, la masterisation, le passage du concours en fin de master, consacre le caractère prioritairement universitaire de la formation. En 2013, la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) remet en valeur la formation professionnelle, insiste sur un tronc commun de formation entre premier et second degrés, crée un master spécifique des métiers de l'éducation et de l'enseignement (MEEF) – qui n'est pas obligatoire pour passer les concours de recrutement. En 2019, la création des INSPE insiste sur le caractère national de la formation, corrige des écarts jugés trop importants entre ESPE et remet en avant les attentes de l'Éducation nationale, principal employeur. Mesure fortement symbolique, un tiers de la formation doit être assuré par des enseignants du degré concerné.

Changer les structures ? Changer les concours ?

- 7 La succession rapide de ces changements manifeste la recherche difficile d'un double équilibre. Entre le national et l'académique : il n'aurait pas de soi de confier à des universités autonomes la préparation de concours nationaux de recrutement pour un système scolaire largement centralisé. Entre « l'académique », « le scientifique » ou en-

core « le disciplinaire » – la maîtrise de la ou des disciplines à enseigner – et « le professionnel » – une culture, des gestes professionnels, la compréhension des valeurs et du fonctionnement des écoles et établissements, la prise en compte de la diversité, celle des élèves comme celle des territoires. Ces débats se traduisent par l'opposition entre les besoins de « l'État employeur » et les objectifs de « l'université formatrice » ou encore par les interrogations sur « l'universitarisation de la formation ». Ce sujet s'est posé d'une manière générale, voire se pose encore parfois, avec le monde de l'entreprise privée ou publique. L'Université française sait remarquablement construire des formations professionnelles de qualité associant universitaires et professionnels, en particulier au niveau master où les taux d'emploi sont souvent examinés de près tant par les universités que par les étudiants. Sa capacité à construire des formations universitaires professionnalisantes dans le domaine éducatif reste inégalement admise et réalisée, en particulier pour un premier degré multidisciplinaire et qui disposait de son propre modèle de formation au travers d'écoles professionnelles spécialisées, les écoles normales.

- 8 Autant dire que l'on s'enferme alors dans des débats impossibles : les deux sont indispensables, mais tout réside dans la proportion et l'articulation pratique entre l'un et l'autre et dans la façon de les évaluer. Mais ces débats tiennent à deux systèmes – l'universitaire et le scolaire – qui se connaissent encore mal, n'ont pas les mêmes modes de fonctionnement. Ces trente dernières années ont permis de les rapprocher ou surtout de rapprocher les équipes.
- 9 La recherche d'équilibres – donc de compromis – explique des transformations en chaîne qui concernent à la fois les maquettes de formation, les concours, la place des concours. Dans ce dispositif, le concours occupe une place centrale parce qu'il ouvre l'accès à la fonction publique et parce qu'il est le reflet et le garant des exigences nationales de l'employeur, auxquelles doit répondre la formation universitaire. Il apparaît alors comme le pivot qui doit permettre de conjuguer préparations confiées aux universités dans les académies et exigences de métiers définis nationalement.
- 10 Les changements de structures se traduisent par de substantielles modifications des concours, de leur place, de la nature de leurs épreuves, qui révèlent des choix, de conceptions du métier souvent

implicites. Avec les ESPE, le concours est déplacé de M2 en M1 et la seconde année de master organisée autour d'une alternance intégrative – un mi-temps en responsabilité en établissement étroitement articulé avec la formation universitaire. Cela oblige à créer des milliers de postes pour les fonctionnaires stagiaires. Avec les INSPE, le concours repasse en M2 et satisfait ceux qui souhaitent un déroulé du master universitaire sur quatre semestres, non interrompu par le concours. Cela suppose que le master assure aussi une bonne préparation aux concours, principe qui se révèle délicat à mettre en œuvre. La modification du moment de l'entrée dans la fonction publique, donc d'une rémunération assurée, joue grandement sur la sécurité des parcours étudiants. Le report du M1 au M2 pénalise les étudiants aux revenus modestes et l'on sait par ailleurs que la part des étudiants issus de milieux modestes diminue avec l'allongement de la durée d'études⁵. Le profil des lauréats de concours s'éloigne du profil moyen des élèves, une donnée à prendre en compte dans la formation.

- 11 Second facteur d'instabilité⁶, les maquettes de formation doivent s'adapter à la place du concours et à la nature de ses épreuves. En 2013, il n'allait pas de soi de confier la préparation des concours d'une Éducation nationale pilotée par Paris à des universités par nature autonomes. Les maquettes des MEEF prévoient sur des thématiques transversales des enseignements imposés, parfois des modules conçus au niveau national hors universités. Dans les INSPE, des volumes horaires nationaux sont définis. Pour le premier degré, le concours national est décliné en concours académiques, un cas de figure original. La structure même du concours évolue assez peu. L'équilibre entre les disciplines obligatoirement évaluées dans les épreuves fluctue en fonction des priorités. Dans la maquette INSPE, la part de la maîtrise du français et des mathématiques est renforcée en lien avec des priorités nationales définies en réponse aux résultats des différentes évaluations nationales et internationales. Dans le second degré, les maquettes traduisent la tension permanente entre la maîtrise scientifique, celle de la ou des disciplines à enseigner, et le souci de préparer les futurs enseignants à la réalité du métier qu'ils vont exercer trois mois après leur réussite au concours. Lors de la création des ESPE, la nouvelle maquette des concours du second degré veut insister sur le fait « qu'enseigner est un métier qui s'ap-

prend » et qu'il y a donc des compétences spécifiques à acquérir, à la fois pour transposer un contenu scientifique à des programmes et pour gérer la réalité forcément variable des classes et des établissements. La maquette se veut alors consensuelle : à l'écrit, une épreuve scientifique et une épreuve mixte traduisant la capacité d'adapter le contenu scientifique à l'enseignement. L'oral voulu, davantage professionnel, comprend un questionnement qui cherche à tester la capacité du candidat à se projeter dans des situations de classes, dans un contexte d'établissement. La maquette INSPE met en avant une dimension professionnelle accrue : à l'écrit d'admissibilité une « épreuve disciplinaire » et une « épreuve disciplinaire appliquée » et, nouveauté, à l'oral d'admission une « épreuve d'entretien » qui veut cerner la motivation du candidat et donc sa connaissance du métier, des contextes et des valeurs de la République. À cette différence majeure près, on constate que l'esprit de la maquette INSPE est proche de celui de la maquette ESPE. Ce rappel illustre que la dimension professionnelle est de fait inégalement prise en compte par les jurys. Si aux CAPES (certificat d'aptitude au professorat du second degré), CAPET (*certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique*) et CAPLP (certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel), les taux de réussite des candidats venus des INSPE sont supérieurs à ceux des étudiants hors INSPE, la proportion s'inverse pour certains CAPES⁷. Enfin, les étudiants des MEEF réussissent très peu à l'agrégation externe - 0,7 % des lauréats viennent des INSPE. L'agrégation ne prend en compte que la seule filière scientifique. Il y a donc bien de fait deux concours CAPES-CAPET d'un côté et agrégation de l'autre dont les lauréats ont des profils différents et qui ne testent pas les mêmes compétences pour exercer ensuite un seul métier dans les collèges et lycées.

Combien et qui ?

- 12 Le nombre de postes mis aux concours est la première traduction des choix politiques. Il varie de façon significative et parfois brutale. Pour les concours externes du premier degré, si l'on prend pour repère le nombre d'admis en 2005 (indice 100), l'indice descend régulièrement jusqu'en 2012 (indice 30), puis brutale remontée en 2014 (indice 125), lente érosion ensuite jusqu'en 2021 (indice 75,7). Les concours du second degré montrent des fluctuations parallèles, mais moins mar-

quées : pour 100 en 2005, 75 en 2012, 120 en 2014 et 71,4 en 2021⁸. De telles variations sont liées à des choix politiques. En 2012, François Hollande affirme la priorité donnée à l'école : il annonce la création de 60 000 postes. Le déplacement du concours en M1 entraîne une dépense importante.

- 13 Le nombre de postes mis aux concours fluctue bien sûr aussi au gré des évolutions démographiques. La baisse des effectifs initiée dans le primaire depuis 2015 – 100 000 élèves en moins de 2015 à 2019⁹ – devrait se poursuivre et gagner collègue puis lycée¹⁰, avec des conséquences sur le nombre de postes¹¹.
- 14 Toutes ces décisions majeures de politique éducative ont logiquement des effets puissants sur le volume et la nature des recrutements. Le manque de lisibilité sur les volumes de recrutement pénalise un engagement sur plusieurs années d'études supérieures. Là encore, notre système éducatif aurait besoin de schémas pluriannuels et de systèmes souples d'évolution plutôt que de réformes successives.

Des projets novateurs

- 15 Tous ces éléments sont connus. Des dispositifs prometteurs se mettent en place ou sont annoncés, afin d'étaler la formation et la rendre moins lourde en master, afin de sécuriser financièrement les parcours ou d'aider des jeunes de milieux modestes pour lesquels l'enseignement reste une perspective valorisante. Cela passe pour le premier degré par l'expérimentation des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE), c'est-à-dire des parcours de licences originaux dès la L1, mixant classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et universités, les études se faisant d'abord majoritairement en lycée, puis de plus en plus à l'université¹². L'objectif est de combiner une sélection, le passage progressif d'un enseignement très encadré, en petit groupe, et pluridisciplinaire à une formation plus autonome et plus spécialisée, en ajoutant des stages courts dans des établissements pour découvrir progressivement le métier. Le nombre de candidats dans Parcoursup semble signer le succès de ces PPPE. Il reste des réglages à opérer sur la part relative des différents enseignements. Il n'y a pas de mécanisme spécifique de bourses ou rémunérations. Cela soulève deux inquiétudes majeures. La première tient

aux inégalités territoriales, la seconde à nos permanences historiques, la crainte d'une formation de nouveau différente entre premier et second degrés, avec une baisse de la part universitaire dans la formation pour le premier degré. On peut d'ailleurs s'interroger sur le fait de réserver le dispositif à ce seul degré. L'une des difficultés techniques est en effet de trouver une licence pour appuyer ces formations qui doivent être diplômantes et permettre des poursuites d'études hors de la voie éducation alors qu'il en va différemment des licences dites prépro qui s'inscrivent dans des licences disciplinaires. Pour le second degré, il serait plus facile d'articuler université et classes préparatoires existantes ou à créer¹³ : les étudiants des CPGE sont inscrits dans une université ; une part d'entre eux – majoritaire dans les CPGE littéraires – continue son cursus à l'université¹⁴.

- 16 D'autres dispositifs permettent de percevoir une rémunération moyennant un travail dans un établissement scolaire tout en poursuivant des études. Cela existe dès la licence avec le dispositif prépro, et surtout au niveau master. Il est envisagé, semble-t-il, de développer tôt dans le cursus des mécanismes un peu comparables. Ils présentent de multiples avantages : mettre en contact les étudiants avec les réalités scolaires ; leur permettre d'acquérir des compétences utiles pour le métier comme pour les concours. Pour autant, il n'est pas sûr qu'à ces voies nouvelles il ne faille pas associer des modes nouveaux de formation, de titularisation, de conception même du métier. On sait alors par avance les craintes qui se manifesteront autour de la remise en cause du statut, des concours... Une fois de plus, des choix en apparence techniques relèvent de décisions politiques.
- 17 Dans le domaine de la formation initiale, les transformations n'ont pas manqué, au prix d'instabilité, mais finalement autour de constantes héritées pour beaucoup de l'histoire de notre système éducatif. Le développement très récent des approches nouvelles évoquées plus haut implique des choix politiques forts. Elles représentent des coûts importants. Elles supposent qu'il y a plusieurs voies d'accès, à des moments et selon des modalités différentes, avec des statuts différents pour devenir enseignant, être titularisé. Elles présupposent une offre de formation souple, modulaire.

Un tout autre contexte : une autre conception de la formation ?

- 18 Les jeunes générations semblent avoir, et le Covid l'a sans doute amplifié, une autre approche de l'équilibre entre vie personnelle et vie professionnelle, tout en continuant à donner du sens à leur métier, et envisagent davantage de mobilité professionnelle et sans doute aussi géographique. Les métiers de l'enseignement apparaissent comme des métiers qui ont du sens, une utilité sociale. Les secondes carrières en témoignent et c'est un atout majeur à préserver. En revanche, pour la qualité de vie, les mobilités, et plus largement la gestion des ressources humaines (RH), il reste beaucoup à construire.
- 19 Cela commence dès l'entrée dans le métier. La réussite au concours impose une mobilité qui peut rebuter. Lors de la conférence de presse du réseau des INSPE (RINSPE) le 27 septembre 2021, Elsa Lang Ripert, vice-présidente du RINSPE constate « qu'un nombre croissant d'étudiants choisissent de ne pas passer les concours »¹⁵ : des titulaires de MEEF préfèrent être recrutés sur place comme contractuels. On sait que les concours internes visant à titulariser des vacataires se heurtent aussi à cette obligation de mobilité. L'attractivité du premier degré tient en partie à une mobilité limitée à l'académie¹⁶. En outre, un jeune enseignant a de plus en plus en plus de difficultés à se loger dans les métropoles. Rejoindre l'établissement suppose souvent des trajets coûteux en temps, en fatigue et en argent. Certaines académies ont pris la mesure de ces difficultés et proposent par exemple des logements, des aides pour les déplacements, dans le respect des réglementations qui limitent l'usage de ces leviers.
- 20 On constate aussi des démissions précoces. Les conditions d'enseignement en formation et celles des premiers postes ne se ressemblent pas forcément. Les nouveaux collègues sont souvent affectés dans des établissements aux conditions d'enseignement délicates, desquels ils ont été écartés durant leurs stages et pour lesquels ils se sentent mal préparés. Cela incite à réfléchir aux procédures de recrutement, voire aux concours, aux mécanismes de nomination, de mutation.

Changer vraiment ?

- 21 La formation initiale, les modalités d'accès aux métiers ne suffiront pas. L'attractivité des métiers de l'enseignement suppose d'autres mesures qui touchent à la qualité de vie et aux conditions de travail, au développement professionnel, à l'estime de soi, tout cela étant lié aux perspectives de parcours et de mobilités. La formation continue est par ailleurs « probablement le meilleur levier de changement bénéfique durable pour les élèves »¹⁷. Penser alors la formation comme un continuum présuppose des transformations majeures. Pour appuyer et afficher des mobilités, imaginer un référentiel de formation initiale et continue, à des niveaux gradués d'acquisition, allant de débutant confirmé, à formateur, puis expert. Pour assurer la formation, faire bouger des barrières bien installées entre les différents acteurs de la formation initiale et de la formation continue, faire travailler ensemble en coconstruction universités, INSPE, EAFC (écoles académiques de la formation continue), chercheurs, opérateurs qui ont chacun leurs histoires, leurs modalités de fonctionnement, leurs périmètres bien définis et défendus. Inventer de nouvelles modalités¹⁸. Enfin, réussir à construire une offre et une politique académiques de formation, pensée dans un cadre national, appuyée sur des réseaux pour échanger, mettre en commun, compenser des inégalités territoriales criantes.
- 22 Aujourd'hui, les questions de formations sont posées en termes techniques, financiers, organisationnels, décidées dans un cadre national qui suppose une unicité territoriale qui n'existe plus.
- 23 Comment peut-on alors imaginer une formation, qu'elle soit initiale, continue ou conçue comme un continuum, si l'on ne se demande pas d'abord ce que sont les professeurs et à quoi les former ? Y a-t-il un métier ou des métiers, des formations, une différence à faire entre premier et second degrés par exemple, mais à quelles conditions ? Comment concilient-ils leur liberté-responsabilité pédagogique avec la mise en œuvre de méthodes et exercices validés par la recherche¹⁹ ? À quoi faut-il les former, dans quels buts : quels contenus et programmes, quelles méthodes, quelle organisation des temps et des espaces scolaires ? Pour quels objectifs ? On ne peut construire la formation sans définir d'abord ce que la nation veut de son école et

donc le type d'enseignements et d'enseignants, ce qui, alors seulement, détermine la formation.

- 24 Les questions sont posées en termes techniques alors que les choix traduisent des choix politiques qui restent implicites. Les débats sont trop souvent réduits à des approches dépassées et inopérantes comme l'opposition entre scientifique et pédagogique. Ce qui est en jeu dans la formation, c'est une certaine idée de ce que doivent être l'école, l'enseignement, l'enseignant, y compris son statut fonctionnaire ou vacataire ayant vocation et volonté ou non à titularisation.
- 25 Par son histoire, les valeurs qu'elle a pour charge de transmettre et d'incarner, l'école a en France une place singulière. C'est un atout avec l'importance donnée aux questions éducatives. La mise en avant des questions éducatives. C'est une difficulté avec des débats éducatifs inégalement pertinents et utiles, des attentes souvent disproportionnées. L'école, soumise à des injonctions contradictoires, ne peut pas tout.
- 26 Le poids de l'école dans notre histoire fait qu'elle semble s'inscrire dans une continuité, la centralisation alors que se manifestent des ruptures. Le cadre international est de plus en plus pressant, entraînant mondialisation des normes²⁰, des injonctions, des méthodes dans un domaine éducatif qui devient un marché. La société française attend de son école qu'elle offre des chances égales à tous les enfants et qu'elle transmette des valeurs, celles de la République. Les parents veulent aussi que l'école épanouisse leur enfant dans son corps et son esprit, développe sa créativité, son sens de l'engagement. L'école doit produire du collectif, du commun dans une société où se développent l'individualisme, les affinités choisies *via* les réseaux, parfois des communautés plus que la communauté. La société comme les territoires sont en profondes mutations. Dans ce contexte nouveau, l'école peut incarner des valeurs, des espoirs, créer du collectif et attirer des jeunes autour d'une mission qui a un sens à condition de leur garantir mobilité, qualité de vie et de travail, reconnaissance sociale.
- 27 La formation occupe alors une place centrale qui exige au préalable l'élaboration d'une politique explicite de l'école qui ait recueilli un consensus suffisant. Cela suppose des méthodes de dialogue et de coconstruction nouvelles entre des acteurs de la formation guère habitués à travailler ensemble – université, rectorats, chercheurs, opé-

rateurs –, mais aussi avec des acteurs trop souvent oubliés, les parents, les territoires, des associations. Ce dialogue impose des méthodes de gestion différentes – des procédures, des indicateurs co-construits et donc admis –, une autre façon de concevoir la réforme, pas une réponse unique et définitive, mais une démarche d'amélioration continue. Il faudra du temps pour construire une confiance à entretenir *via* des choix explicites et des résultats clairement évalués. Le temps éducatif est un temps long, celui du politique est court. C'est sans doute à ce prix que l'école peut conserver son rôle et le métier d'enseignant ce sens qui fait sa force, explique le dévouement admirable des enseignants, personnels, cadres des administrations centrales et académiques, syndicats et associations pour un métier peu rémunéré, aux conditions d'exercice souvent délicates et de moins en moins considéré.

NOTES

- 1 Qui continuent à représenter la très grande majorité des reçus, 60 % dans le premier degré et 70 % dans le second degré : MENJS (2022). Note d'information DEPP n° 22.36. <https://www.education.gouv.fr/profil-des-admis-aux-concours-enseignants-2021-du-premier-degre-et-du-second-degre-343609>
- 2 MENJS (2022). Note d'information DEPP n° 22.36. Dans les CAPET et CAPLP, les plus forts pourcentages (19 % et 15 %) s'expliquent logiquement par les enseignements professionnels.
- 3 Le n° 10-2020 d'Évaluations et formations (DEPP) dit que le nombre de démissions est passé de 0,08 % des enseignants en 2013-2014 à 0,20 % en 2017-2018 et pour 2021, on évoque 2 286 démissions soit 0,26 %. Par ailleurs le taux de démission chez les stagiaires en premier poste serait de 6 %.
- 4 Notre système est aujourd'hui très inégalitaire, entretient, voire fabrique des inégalités. Voir par exemple CNET (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Inegalites_sociales_rapport_Cnesco.pdf.
- 5 En 2020, la part des étudiants venus des milieux ouvriers et employés est de 31,1 % en licence, 21,1 % en master et 14,6 % en doctorat. Pour les étudiants issus de la catégorie cadres et professions intellectuelles supérieures,

les pourcentages sont de 29,3 % (L), 40,2 % (M) et 40,3 % (D). MEN (2021). *Repères et références statistiques*, tableau 6.16 SIES.

6 On retrouve un phénomène bien décrit pour l'ensemble du supérieur : voir CHARLE, Christophe (2021). « Crises universitaires et réformes en France ». *La vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Crises-universitaires-et-reformes-en-France.html>,

7 Globalement le taux de réussite au CAPES externe des étudiants d'INSPE est de 50,7 % et de 18,8 % pour les étudiants hors INSPE. En lettres classiques, les pourcentages sont inversés (58,6 % INSPE et 83,3 % hors INSPE), de même en lettres modernes (47,9 % en INSPE, 72,8 % hors INSPE). MENJS (2022). Note d'information DEPP n° 22.36.

8 MENJS (2022). *Repères et références statistiques*, chapitre 8, tableaux 8.26 et 8.27.

9 INSEE (2020). *France, portrait social*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4928952>.

10 LESAY, Jean Damien (2022). « Effectifs scolaires. La chute continue », Banque des territoires. <https://www.banquedesterritoires.fr/effectifs-scolaires-la-chute-continue>

11 Pour la rentrée 2023, on évalue à 49 699 la baisse du nombre d'élèves du premier degré (après une baisse de 63 748 en 2022) et pour le second degré une diminution de 10 695 (après une baisse de 840 en 2022). En réponse, une baisse de 1 000 postes est prévue dans le premier degré (667 ETP) et de 498 postes dans le second degré. Le nombre de postes au CAPES externe reste stable (-22) avec des variations selon les disciplines. Le nombre de candidats au concours a augmenté légèrement : + 9 % pour les concours externes du premier degré, mais cela représente une baisse de 41,5 % par rapport à 2021. Pour l'agrégation, 120 postes en plus et 287 inscrits en moins, baisse sensible surtout en lettres modernes, SVT, espagnol, histoire.

12 IGESR (2022), *La mise en place des PPPE à la rentrée de 2021*, rapport. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2022-03/rapport-igesr-2021-234-17351.pdf>.

13 Un tel dispositif ne peut se penser à partir des seules CPGE. Il devait avoir son pendant à l'université. Aujourd'hui se mettent en place des cycles préparatoires d'études supérieures qui sont des parcours combinés classes préparatoires-universités, mais sans lien affiché avec l'enseignement.

14 En 2022, 4 128 inscrits dans les concours pour 181 places dans les ENS (4,4 % d'intégrés). Depuis 2011, la banque d'épreuves littéraires des ENS (BEL) donne accès à 37 écoles et formations (management, IEP, écoles de traduction, École du Louvre, École spéciale militaire de Saint-Cyr...) : le taux d'intégration en ajoutant ces débouchés augmente, mais ne dépasse guère 20 %. La poursuite d'études à l'université reste très majoritaire.

15 Le réseau des INSPE devrait lancer une enquête systématique pour chiffrer le phénomène.

16 En sachant que certains départements souffrent d'un fort déficit d'attractivité et que des concours spécifiques sont nécessaires pour certaines académies.

17 Voir GENTAZ, Édouard (2022). *Les neurosciences à l'école. Leur véritable apport*. Paris : Odile Jacob [cité par *Le Monde*, 6 janvier 2023].

18 Voir RIA, Luc (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Paris : ESF.

19 Le Comité consultatif national d'éthique (CCNE) écrit dans son avis 131 de 2019 qu'il est « urgent et indispensable de départager les résultats de la manière la moins arbitraire possible, afin de garantir aux enfants scolarisés les meilleures décisions pédagogiques ».

20 ROY, Olivier (2022). *L'aplatissement du monde. La crise de la culture et l'empire des normes*. Paris : Seuil.

RÉSUMÉS

Français

Au cœur des difficultés de recrutement que connaissent les trois fonctions publiques, la responsabilité de la formation dans l'attractivité des métiers de l'enseignement se pose. La formation initiale est objet de débats et de réformes depuis trente ans, tout en négligeant la situation des contractuels. La formation continue intéresse depuis les années 2020. Le continuum de formation reste très hypothétique, l'approche administrative, technique. L'essentiel ne serait-il pas d'établir en préalable ce que la société attend aujourd'hui de son école, donc des personnels enseignants, donc de leur formation ?

English

At the heart of the recruitment difficulties experienced by the three public services, the responsibility of training in the attractiveness of teaching professions arises. Initial training has been the subject of debate and reform for

thirty years, while neglecting the situation of contract workers. Continuing education has been of interest since the 2020s. The training continuum remains very hypothetical. The approach remains administrative, technical. Wouldn't it be essential to establish beforehand what society expects of its school today, and therefore of teaching staff, and therefore of their training?

INDEX

Mots-clés

formation initiale, concours, formation continue, développement professionnel et personnel, qualité de vie au travail, mobilité, reconnaissance sociale

Keywords

initial training, competition, continuing education, professional and personal development, quality of life at work, mobility, social recognition

AUTEURS

Marie-Danièle Champion

Rectrice honoraire, ex-copilote du comité de suivi des INSPE.

François Louveaux

IGEN honoraire, ex-copilote du comité de suivi des INSPE.