

Le naufrage de l'Éducation nationale

André-Victor Robert

Dossier pour Polémia

Résumé

Le présent dossier a pour objet de documenter la baisse du niveau éducatif en France au cours des 25 dernières années et de proposer des mesures pour l'enrayer. La chute du niveau éducatif, mesurée à des stades bien précis du parcours scolaire, est attestée tant par les résultats des évaluations menées par le ministère de l'éducation nationale par le biais du dispositif Cedre propre à la France que dans les classements internationaux, réalisés sous l'égide de l'OCDE (dispositif PISA) ou d'organismes universitaires anglo-saxons (TIMMS, PIRLS). Le dispositif Cedre atteste d'une baisse très prononcée en mathématiques et en sciences, un peu plus modérée en français. Dans les classements internationaux, la France ne cesse de reculer et se situe désormais en mathématiques et dans les disciplines scientifiques sous la moyenne des pays passés sous revue par ces dispositifs, qui couvrent pourtant des pays bien moins développés que le nôtre.

Les explications possibles à cette effondrement incluent notamment : le poids toujours accru des enfants étrangers non francophones au sein de la population d'âge scolaire ; le recours à des méthodes pédagogiques parfois douteuses (comme le recours à la méthode dite « globale » pour l'apprentissage de la lecture) ; ou encore l'omniprésence des écrans dans la vie des enfants (qui a toutefois peu de chances d'expliquer l'affaissement de notre classement comparativement aux autres pays développés). Sans contester que les facteurs précités aient joué un rôle dans la baisse du niveau éducatif, ce dossier atteste qu'elle va de pair, d'une part, avec des problèmes manifestes de discipline en classe (sensiblement plus aigus dans notre pays que dans les autres pays développés), et d'autre part, avec des difficultés considérables à recruter de nouveaux enseignants pour remplacer ceux qui partent en retraite (ainsi que ceux – toujours plus nombreux – qui démissionnent). Les difficultés de recrutement sont apparues dès les années 1990 en mathématiques et en sciences, plus récemment dans les disciplines littéraires ; les rapports des jurys des concours de recrutement des années récentes témoignent, dans toutes les disciplines, tout à la fois d'une impossibilité à pourvoir tous les postes (faute de bons candidats) et aussi (malgré tout) du faible niveau d'une fraction importante des candidats admis.

Les difficultés de recrutement ont très probablement pour origines les problèmes de discipline en classe et la dégradation de la rémunération des enseignants, celle-ci est le résultat de trois décennies de sous-indexation systématique du point d'indice de la fonction publique par rapport aux prix. Il y a trente ans, un professeur des écoles débutant était rémunéré à 1,8 fois le Smic et un professeur agrégé 2,3 fois le Smic, aujourd'hui c'est 1,5 et 1,8 fois le Smic seulement. Autrement dit, en termes de rémunération et donc de considération sociale, le professeur agrégé débutant d'aujourd'hui se situe au même niveau que l'instituteur d'il y a trente ans. Les salaires de nos enseignants font en outre désormais pâle figure en comparaison de ceux de leurs collègues des autres pays d'Europe occidentale.

Dans l'enseignement public primaire et secondaire en France, tout est fait pour rendre difficile la prise de sanctions à l'encontre des élèves fauteurs de trouble : le chef d'établissement dispose du pouvoir discrétionnaire de ne pas donner suite à une demande de convocation du conseil de discipline

émanant d'un enseignant ; au sein de cette instance, les enseignants ne détiennent que 4 sièges sur 14, les autres sièges étant dans les mains de l'administration et des parents d'élèves ; le fonctionnement de l'instance est régi par un formalisme excessif, et les décisions rendues par le conseil de discipline peuvent faire l'objet de multiples recours, devant le recteur tout d'abord, puis devant les juridictions de l'ordre administratif (tribunal administratif, cour administrative d'appel, et Conseil d'État statuant en dernier ressort). En matière de discipline, nous proposons d'accroître les prérogatives des professeurs (au détriment de celles du chef d'établissement), d'alléger les règles de procédure et de limiter la possibilité pour les parents de faire appel d'une sanction rendue. Nous proposons notamment de mettre un terme au pouvoir du chef d'établissement de classer l'affaire sans suite. Nous proposons aussi que l'exclusion définitive de l'établissement soit automatiquement prononcée à l'encontre de l'élève mis en cause dès lors que cette exclusion est requise par trois des enseignants de cet élève représentant au moins 60 % du volume horaire de la classe, et qu'un élève exclu définitivement pour la 2^e fois d'un établissement scolaire de l'enseignement public primaire ou secondaire se voit interdit définitivement de s'inscrire dans un établissement public d'enseignement autre que ceux de l'enseignement par correspondance.

Pour que le métier d'enseignant redevienne attractif, il est indispensable de revaloriser de manière substantielle le salaire d'embauche des professeurs, ce qui passe par une refonte d'ensemble de la grille de rémunération des nouveaux embauchés et donc sans doute par la création d'un nouveau corps d'enseignants, dans lequel les professeurs déjà recrutés pourraient être versés dès lors qu'ils donnent satisfaction.

S'agissant des enseignants déjà recrutés, dans la mesure où une partie d'entre eux ont été mal recrutés, nous proposons un dispositif à quatre étapes. Tout d'abord, ceux qui avaient été reçus au concours avec des notes correctes pourraient être versés automatiquement dans le nouveau corps des professeurs. Ensuite, ceux qui ont été moins bien recrutés (mais qui pour partie d'entre eux ont pu s'améliorer au fil du temps et finir par rendre un service convenable), pourraient également accéder au nouveau corps par le biais d'un examen professionnel exigeant, comprenant une épreuve écrite destinée à s'assurer qu'ils maîtrisent bien la discipline qu'ils ont la charge d'enseigner, et une épreuve orale de préparation et de présentation d'une leçon, visant à s'assurer de leur capacité à transmettre leur savoir. Enfin, ceux qui échoueraient à l'examen professionnel ou ne souhaiteraient pas se présenter à cet examen seraient inspectés en priorité, sur une période d'une semaine. Ceux pour lesquels l'inspection détecterait les plus gros problèmes devraient ensuite bénéficier d'actions substantielles de formation continue, portant sur le cœur de leur métier (la maîtrise de la discipline enseignée et la capacité à transmettre leur savoir), avec obligation de résultat en bout de course. Cela exige aussi une adaptation profonde du dispositif d'inspection des enseignants et du dispositif de formation continue, mais remettre à niveau les enseignants mal recrutés doit être considéré comme un enjeu essentiel pour l'avenir et la survie de notre pays.

Table des matières

I – Prendre la mesure de la baisse du niveau éducatif	4
II – Restaurer la discipline et le goût de l’effort	11
III – Revoir le mode de recrutement des enseignants et leur rémunération	15
IV – La question des salaires	20
V – évaluer les enseignants mal recrutés et remettre à niveau ceux qui en ont besoin	24
Références	27

Après avoir consacré un précédent dossier aux sujets de la productivité, du déficit du commerce extérieur et de la dette publique (Robert, 2023), nous consacrons le présent dossier à l’éducation. Une des raisons à cet intérêt est que les médiocres résultats du système scolaire français vont constituer un handicap pour notre pays dans son entreprise de reconstruction : il n’y aura pas de relèvement de notre pays, de la compétitivité de ses entreprises et du niveau de vie de ses citoyens, sans redressement de son système éducatif. Mais au-delà de l’impact économique, c’est plus largement la contribution de notre système éducatif à faire de nos enfants des adultes responsables, maîtres de leur destin et utiles à leur pays qui est en jeu.

Le sujet de l’éducation est vaste et complexe, nous ne prétendons évidemment pas le traiter dans toutes ses dimensions. Nous prenons tout d’abord la mesure de l’état de délabrement de notre système éducatif, par le biais des résultats des évaluations internationales du niveau des élèves. Dans la suite de ce dossier, nous portons notre attention sur les problèmes de discipline dans les salles de classe, et sur le faible niveau auquel sont et ont été recrutés une partie des enseignants depuis une trentaine d’années.

I – Prendre la mesure de la baisse du niveau éducatif

Trois dispositifs internationaux, réitérés à intervalles de temps réguliers, s’attachent à décrire les performances en mathématiques, en science et en lecture des élèves à des stades bien précis du parcours éducatif : le dispositif PISA sous la houlette de l’OCDE, et les dispositifs TIMMS et PIRLS qui sont réalisés sous l’égide d’institutions académiques américaines (Mullis *et alii*, 2016 et 2020). Dans les trois cas, les notes sont calibrées de façon à ce que leur moyenne (sur l’ensemble des élèves évalués, tous pays confondus) soit égale à 500, et l’écart-type à 100. De la sorte, les 2/3 des élèves ont une note comprise entre 400 et 600, 2,5 % des élèves évalués dans le cadre du dispositif ont une note inférieure à 300 et 2,5 % une note supérieure à 700.

Avec quelques nuances entre les trois dispositifs, deux conclusions majeures s’en dégagent concernant la France : son système éducatif se situe en dessous de la moyenne des pays occidentaux au vu des dernières données disponibles, et la performance française s’est dégradée au cours des 20 ou 25 dernières années. La baisse des performances des élèves français en langue française, en mathématiques et en sciences est également attestée par le dispositif Cedre, spécifique à la France et géré par notre ministère de l’éducation nationale (Arzoumanian 2015).

Ainsi, si l’on retient les résultats de PISA, les performances des élèves français en lecture, en mathématiques et en sciences sont dans l’ensemble sous la moyenne et significativement inférieures à celles de tous nos voisins d’Europe occidentale (tableau ci-dessous), exception faite de l’Italie et l’Espagne (et – de manière plus anecdotique et plus surprenante – le Luxembourg). En outre le score moyen des élèves français a connu une érosion depuis 2000 dans ces trois matières (graphiques ci-dessous), très prononcée en mathématiques, plus limitée en sciences où notre niveau de départ n’était déjà pas très bon.

Figure 2. Tendances des performances en compréhension de l’écrit, mathématiques et sciences

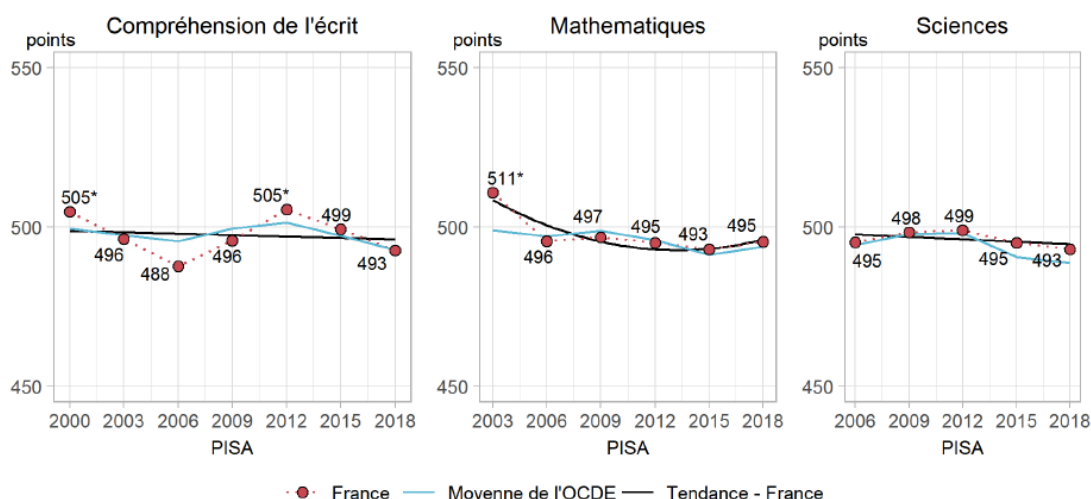


Tableau : Résultats PISA 2018

	lecture	maths	sciences
Estonie	523	523	530
Japon	504	527	529
Corée du sud	514	526	519
Canada	520	512	518
Finlande	520	507	522
Pologne	512	516	511
Irlande	518	500	496
Slovénie	495	509	507
Royaume-Uni	504	502	505
Nouvelle Zélande	506	494	508
Suède	506	502	499
Pays-Bas	485	519	503
Danemark	501	509	493
Allemagne	498	500	503
Belgique	493	508	499
Australie	503	491	503
Suisse	484	515	495
Norvège	499	501	490
République tchèque	490	499	497
USA	505	478	502
France	493	495	493
Portugal	492	492	492
Autriche	484	499	490
Lettonie	479	496	487
Espagne	nd	481	483
Islande	474	495	475
Lituanie	476	481	482
Hongrie	476	481	481
Italie	476	487	468
Luxembourg	470	483	477
République slovaque	458	486	464
Israël	470	463	462
Turquie	466	454	468
Grèce	457	451	452
Chili	452	417	444
Mexique	420	409	419
Colombie	412	391	413

Champ : pays de l'OCDE, source, OCDE, https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en

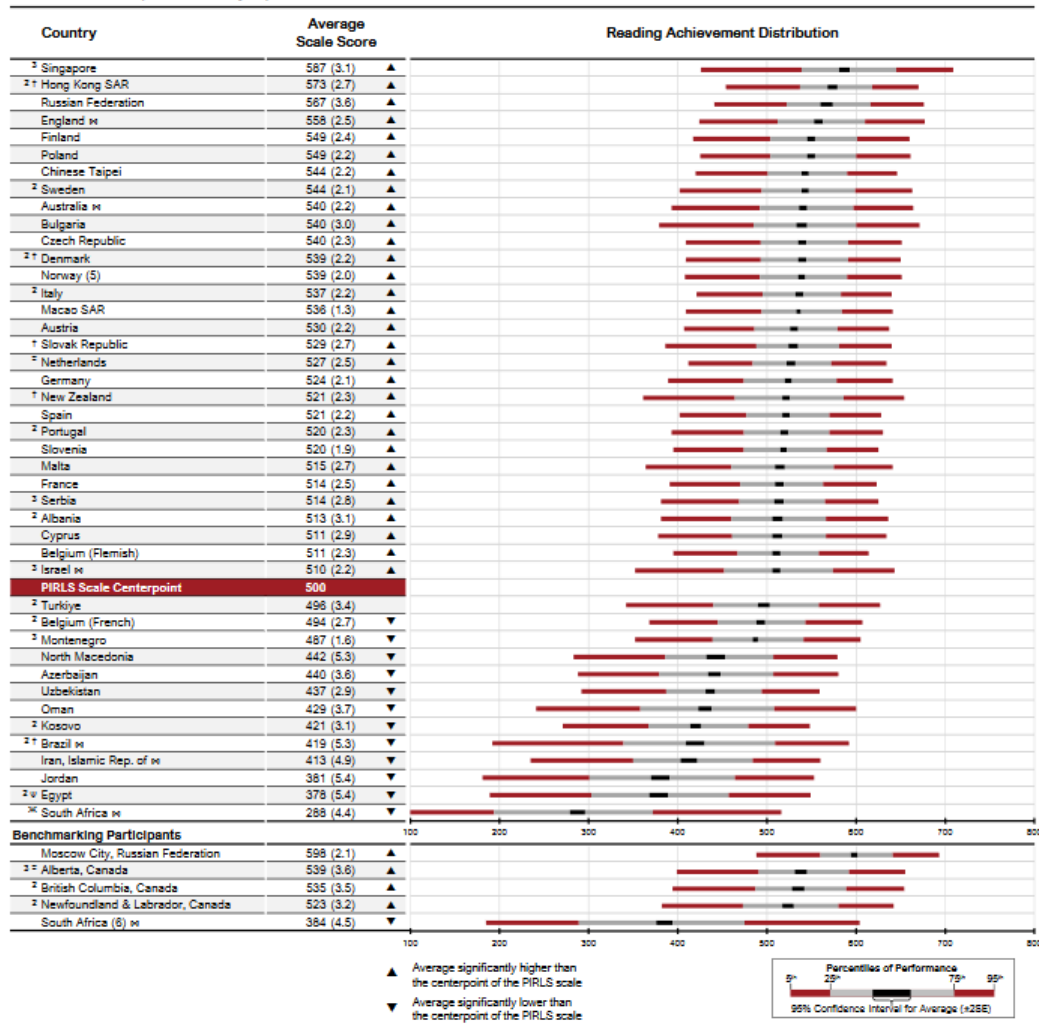
Le tableau est trié sur la moyenne des trois scores.

Les résultats des dispositifs TIMMS (pour les mathématiques et les sciences) et PIRLS (pour le français) sont encore plus inquiétants. À la dernière édition de PIRLS, réalisée en 2021, les écoliers français affichent certes un score de 514, supérieur à la moyenne des pays passés sous revue (500), mais parmi les pays de l'UE la France ne devance que la Belgique et Chypre (et encore de peu). La France ne doit d'être au-dessus de 500 que par le biais de la présence, au sein du panel des pays étudiés, de pays nettement moins développés que le nôtre. La liste des pays sous le score de 500 mérite à cet égard d'être citée in extenso : ce sont la Turquie, la Belgique francophone (Wallonie et Bruxelles), le Monténégro, la Macédoine, l'Azerbaïdjan, l'Ouzbékistan, Oman, le Kosovo, le Brésil, l'Iran, la Jordanie, l'Égypte et l'Afrique du sud. Si l'on excepte nos voisins d'outre-Quévrain dont le niveau de développement est évidemment comparable à celui de la France, il n'y a pas de quoi pavoiser d'être devant les autres pays précités ! En maths et en sciences, la France n'atteint même pas la valeur moyenne de 500, en dépit de la présence là aussi de pays nettement moins développés au sein du panel de pays sous revue.

Exhibit 1.1: Average Reading Achievement and Scale Score Distributions

Assessed Fourth Grade Students at the End of the School Year

Ⓜ Assessed one year later than originally scheduled



The PIRLS achievement scale was established in 2001 based on the combined achievement distribution of all countries that participated in PIRLS 2001. To provide a point of reference for country comparisons, the scale centerpoint of 500 was located at the mean of the combined achievement distribution. The units of the scale were chosen so that 100 scale score points corresponded to the standard deviation of the distribution.

(†) Standard errors appear in parentheses. Because of rounding some results may appear inconsistent.

See Appendix A.2 for population coverage notes 1, 2, and 3. See Appendix A.5 for sampling guidelines and sampling participation notes †, ‡, and Ⓜ.

Ⓜ Reservations about reliability because the percentage of students with achievement too low for estimation exceeds 15% but does not exceed 25%.

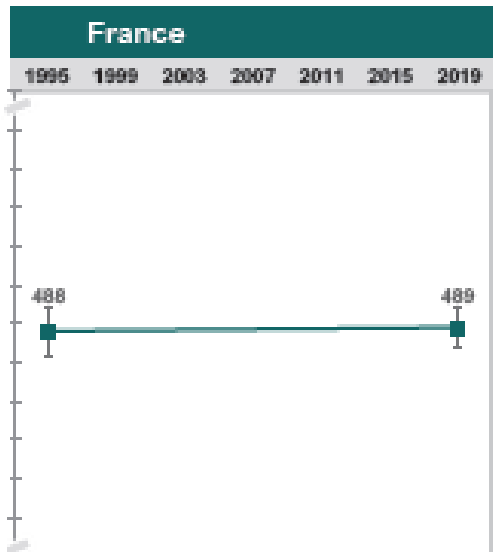
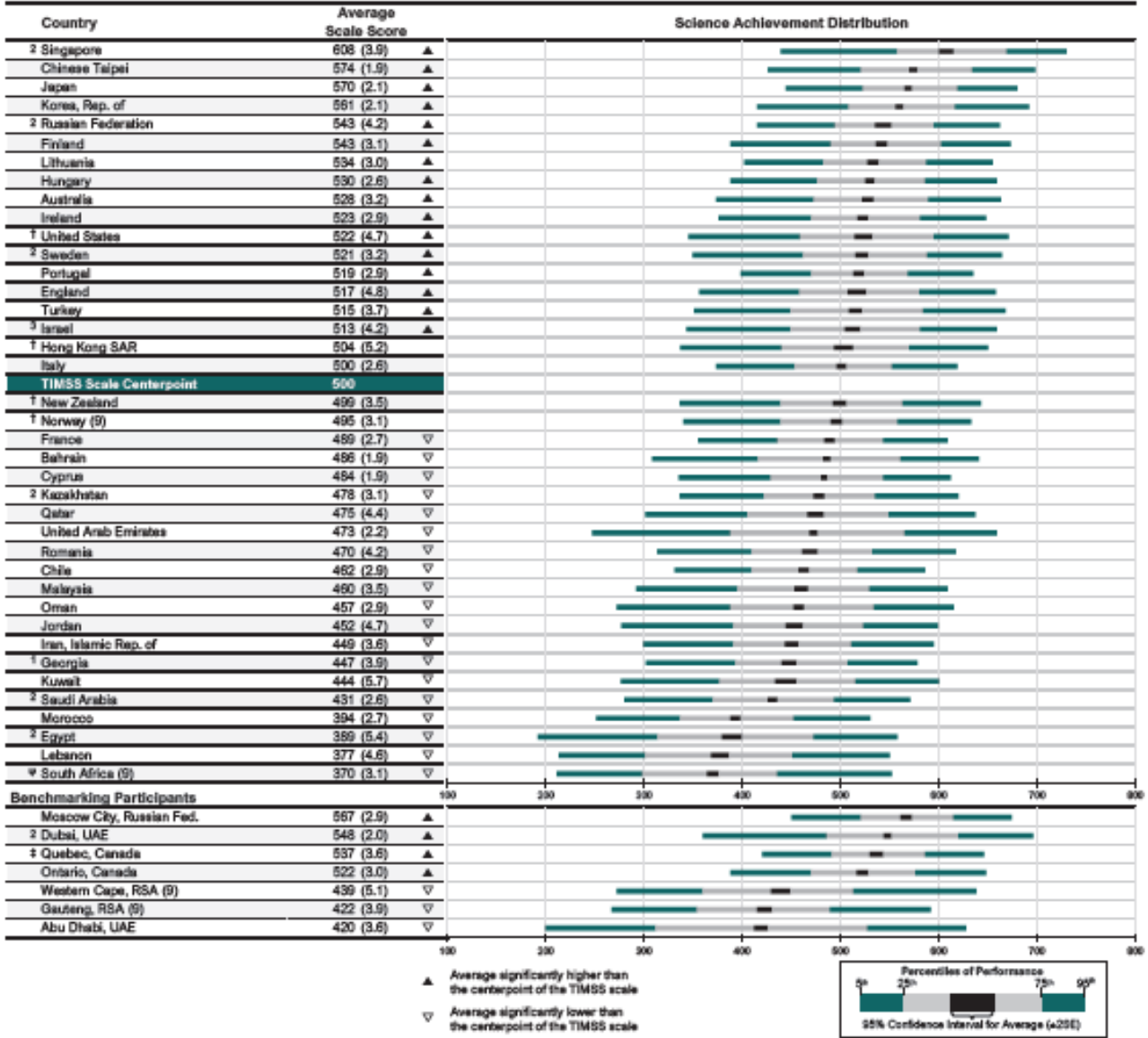
Ⓜ Reservations about reliability because the percentage of students with achievement too low for estimation exceeds 25%.

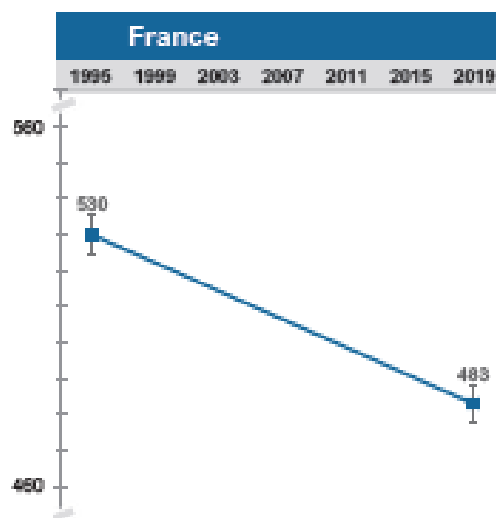
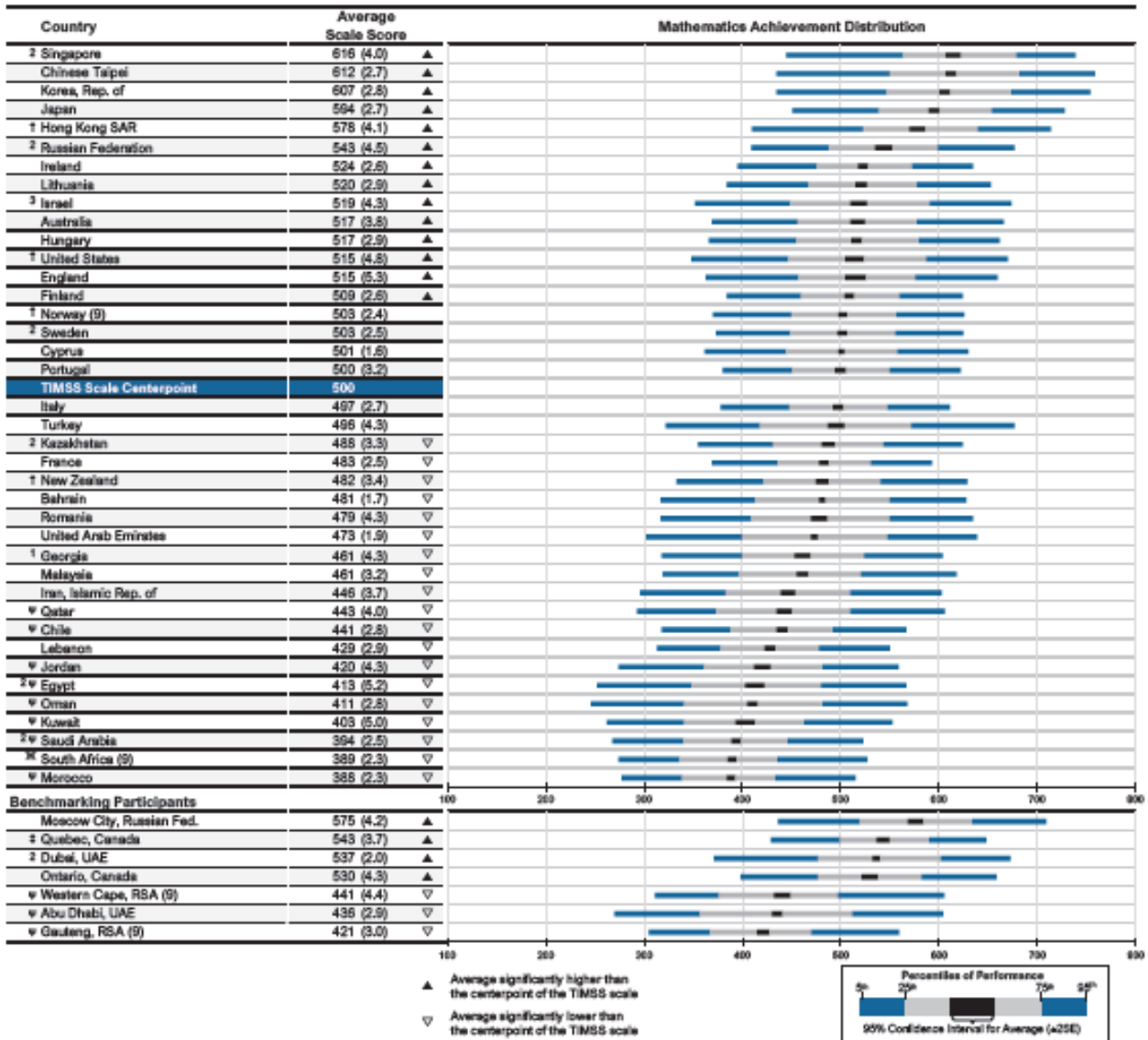
Issues identified in Albania's data quality led to reduced comparability and framework coverage.

South Africa continued investigating its PIRLS 2021 results at the time of publication and will deal with the findings through its national report.

SOURCE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021

Downloaded from <https://pirls2021.org/results>





Le ministère de l'éducation nationale lui-même acquiesce que le niveau baisse, au vu de ses propres évaluations (tableau ci-dessous), tout en tentant parfois de noyer le poisson (Durand de Monestrol, 2022, Étève, 2022). La baisse est particulièrement prononcée en mathématiques et en sciences.

Tableau : résultats du dispositif Cedre

Français		Mathématiques		Sciences	
Année	Score moyen	Année	Score moyen	Année	Score moyen
2009	251	2008	250	2007	250
2015	250	2014	249	2013	250
2021	247	2019	232	2018	238

Source : DEPP (ministère de l'éducation nationale)

Plusieurs explications peuvent être avancées à ces résultats franchement médiocres :

- des méthodes pédagogiques parfois discutables sont introduites sans avoir été bien testées au préalable, comme la méthode globale pour l'apprentissage de la lecture. Pour une critique argumentée des ravages du pédagogisme, on consultera avec intérêt Glière et Fabre (2023), qui intitulent « *Les ténèbres des grands prêtres de la pédagogie* » toute une partie de leur ouvrage. Les méthodes traditionnelles ne sont pas toujours les meilleures, et les méthodes nouvelles ne sont pas forcément farfelues : pour l'enseignement des langues vivantes étrangères, par exemple, l'introduction des méthodes audio-visuelles, basées sur la conversation et le maniement concret de la langue, ont sans doute constitué une avancée. Mais en matière d'innovation pédagogique, on devrait appliquer le même principe qu'en médecine : « d'abord ne pas nuire » ;
- la croissance de la population immigrée au sein du public scolaire (voir à ce sujet les chiffres de Fourquet, 2018 ou encore ceux de Botton *et alii*, 2020 sur la croissance de la population d'origine extra-européenne parmi le public scolaire), plus difficile à scolariser avec succès compte tenu de l'écart entre la culture d'origine et la culture française. Une note récente de la DEPP (Brun, 2023) nous informe qu'on dénombre, pour l'année scolaire 2021-2022, pas moins de 77 000 élèves « allophones nouvellement arrivés » scolarisés, ce qui, mis au regard du nombre annuel de naissances et donc de l'effectif d'une classe d'âge (entre 700 et 800 000) témoigne de l'ampleur du phénomène¹ ;
- L'omniprésence des écrans à la maison, qui nuit de manière incontestable au développement cognitif des enfants (Desmurget, 2019). Ce facteur, s'il peut contribuer à rendre compte de la baisse de performances des écoliers et collégiens français, a cependant peu de chances de constituer une explication pleinement convaincante de la détérioration de notre classement au sein de l'ensemble des pays développés, sauf à montrer que l'usage des écrans par les enfants serait contrôlé plus strictement dans les autres pays. Emmanuel Todd (2017) documente néanmoins une stagnation certaine du niveau éducatif depuis les années cinquante dans l'ensemble des pays développés, sous l'effet de l'apparition et de la généralisation de la télévision au sein des foyers.

¹Signalons toutefois que les « élèves allophones nouvellement arrivés » sont considérés comme tels tant que leur maîtrise de la langue française n'est pas suffisante pour leur permettre d'intégrer le dispositif d'enseignement de droit commun, il serait intéressant que la DEPP publie des statistiques relatives au temps passé en moyenne dans le dispositif.

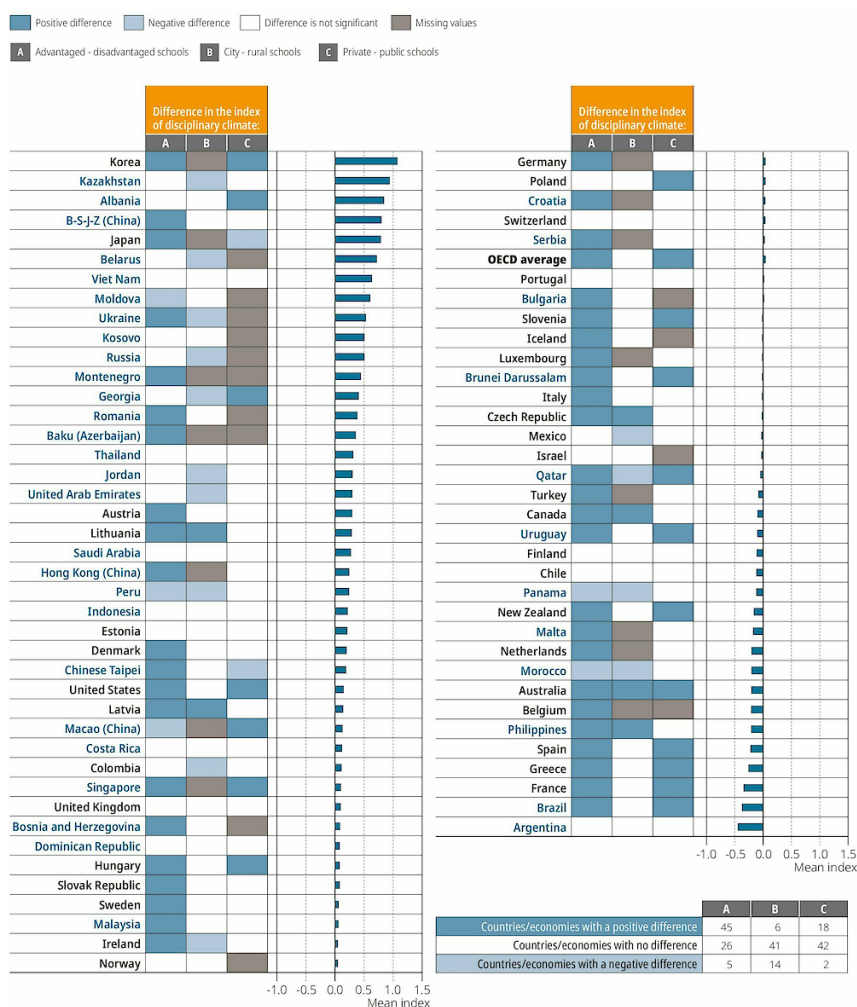
- Enfin le niveau médiocre des derniers admis aux concours de recrutement des professeurs apparu d'abord dans certaines disciplines (maths, sciences), qui atteint désormais l'ensemble des disciplines (cf. infra).

C'est sur ce dernier point que nous portons notre attention dans la suite de ce dossier, avec un focus sur deux facteurs susceptibles d'expliquer la perte d'attractivité du métier d'enseignant : les problèmes de discipline en classe d'une part, et les problèmes de rémunération et de considération sociale des enseignants d'autre part.

II – Restaurer la discipline et le goût de l’effort

Pour améliorer le niveau d’éducation de la population, la question de la discipline en classe est cruciale à deux titres : d’abord, parce que l’apprentissage exige de la concentration et que l’indiscipline perturbe la concentration des éléments perturbateurs mais aussi de leurs condisciples ; ensuite, parce que l’indiscipline est un élément négatif des conditions de travail des enseignants et qu’à ce titre elle est susceptible de décourager des jeunes d’embrasser la carrière d’enseignant (Jarraud, 2019, Deschavanne et Lefebvre, 2023).

L’enquête PISA menée par l’OCDE ne se borne pas à mesurer le niveau atteint par les élèves des pays sous revues. Les élèves qui participent au dispositif sont interrogés sur le climat qui règne en classe. À ce titre, les résultats pour la France sont particulièrement mauvais, puisque la France se situe à l’antépénultième place du classement en matière de discipline, elle ne devance que le Brésil et l’Argentine (graphique ci-dessous).



Les enseignants français sont aussi beaucoup plus nombreux que leurs collègues étrangers à se plaindre des problèmes de discipline en classe. C’est ce qui ressort de l’enquête Talis menée par l’OCDE en 2013 :

Tableau : Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes à propos de leur classe de référence, en %

	Au début de la séance je dois attendre assez longtemps avant que les élèves se calment	Les élèves de cette classe s'efforcent de faire régner un climat agréable	Je perds pas mal de temps à cause d'élèves qui perturbent la séance	Il y a beaucoup de bruit qui perturbe la classe
Australie	26,8	66,3	31,5	25,3
Brésil	53,3	52,6	50,0	54,5
Bulgarie	17,3	74,7	26,3	18,4
Chili	49,0	67,8	42,2	43,2
Chypre	23,1	68,3	31,8	24,0
Corée du sud	30,5	76,1	34,9	25,2
Croatie	14,3	74,9	18,6	18,1
Danemark	21,3	83,4	23,0	19,3
Espagne	43,0	60,6	43,6	39,4
Estonie	23,9	62,9	21,5	22,4
États-Unis	23,4	69,0	28,4	24,2
Finlande	30,7	58,5	31,6	32,1
France	37,6	66,8	39,7	29,9
Islande	46,9	65,5	42,2	27,8
Israël	35,7	75,2	29,7	22,7
Italie	21,8	72,0	24,5	13,2
Japon	14,7	80,6	9,3	13,3
Lituanie	26,8	65,2	24,9	28,6
Malaisie	25,0	72,4	30,4	22,8
Mexique	19,7	78,1	21,1	20,8
Norvège	37,4	72,8	27,3	22,0
Pays-Bas	64,2	73,7	34,9	26,3
Pologne	15,8	74,8	22,7	17,4
Portugal	39,9	66,7	40,4	31,1
République tchèque	20,2	71,4	21,3	21,9
Roumanie	11,6	84,7	15,2	13,6
Serbie	17,1	77,4	20,7	18,2
Singapour	36,3	60,7	37,8	36,2
Slovaquie	26,9	69,0	35,4	32,5
Suède	28,2	60,4	29,8	34,0
Moyenne	28,8	70,5	29,5	25,6

Source : OCDE, enquête Talis 2013

https://read.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2013/tableaux-des-resultats-de-talis-2013_9789264214293-13-fr#page151

La discipline en classe ne se joue pas seulement au sein des établissements scolaires : dans des sociétés où l'enfant est souvent devenu roi (quand il n'est pas devenu parfois objet d'adoration ou tyran...), les enseignants ont sans doute d'autant plus de mal à faire régner la discipline au sein de leurs salles de classe qu'ils savent que les sanctions qui pourraient être infligées aux éléments perturbateurs sont difficiles à obtenir et en fin de compte souvent dénuées de portée réelle.

Les textes applicables en matière de discipline scolaire traduisent bien cet esprit irénique vis-à-vis des enfants largement répandu dans la société : la sanction y est vue comme potentiellement traumatisante pour celui qui aurait à la subir, on cherchera donc à épargner celui-ci autant que faire se peut,

fut-ce au mépris du droit de ses condisciples à pouvoir étudier sereinement et paisiblement. Toute analogie avec la justice pénale, ou encore avec la justice telle qu'elle s'applique aux étrangers en situation irrégulière, serait évidemment malvenue !

À titre d'exemple, le fonctionnement du conseil de discipline des établissements du second degré est régi par les articles R511-20 à R511-24 et les articles D511-25 à D511-48 du code de l'éducation. Le dispositif présente les traits suivants :

- les enseignants disposent d'un faible poids dans la prise des sanctions : ils ne disposent que de 4 sièges au sein de cette instance (sur un total de 14 sièges), ce qui est moins que les représentants des élèves et des parents d'élèves (5 sièges), les 5 sièges restants étant entre les mains de l'administration de l'établissement, dont on sait que son souci est souvent de « ne pas faire de vagues »,
- le chef d'établissement dispose du pouvoir de ne pas donner suite à une demande de saisine : le chef d'établissement doit être saisi par écrit (par un membre de la communauté éducative) d'une demande de saisine du conseil de discipline, il doit tout de même motiver son refus d'y donner suite, le cas échéant,
- la procédure est empreinte d'un formalisme particulièrement lourd : le chef d'établissement doit convoquer par courrier recommandé l'élève mis en cause et son représentant légal, ce qui occasionne des délais et empêche la prise d'une sanction rapide ; l'élève peut se faire assister par un défenseur de son choix (qui peut être un avocat), lequel doit être convoqué en respectant les mêmes règles de forme ; un dossier écrit doit être constitué ; le vote intervient à bulletin secret ; un PV doit être établi qui rappelle les griefs à l'encontre de l'élève en cause, les réponses fournies par celui-ci et les observations présentées par la personne chargée de l'assister ; la sanction est notifiée à l'élève par courrier recommandé ;
- l'échelle des sanctions va des sanctions symboliques (avertissement ou blâme, automatiquement effacés du dossier de l'élève au bout de 1 ou 2 ans) jusqu'à l'exclusion définitive de l'établissement. Le chef d'établissement peut toutefois prononcer seul (i.e. sans réunir le conseil de discipline) toutes les sanctions jusqu'à l'exclusion pour une durée inférieure à huit jours ;
- l'élève et ses parents peuvent faire appel, d'abord devant le recteur d'académie, puis dans un 2^e temps devant les juridictions de l'ordre administratif. Un parent particulièrement procédurier pourrait ainsi faire appel jusqu'à quatre fois² d'une sanction prise par un conseil de discipline, jusqu'à ce que le Conseil d'État statue en dernier ressort !

Hormis le fait que le chef d'établissement peut prononcer seul toute sanction allant jusqu'à une exclusion de huit jours (mais tous les chefs d'établissement ne sont pas également motivés à faire régner la discipline au sein de leur établissement), tout est fait pour décourager la prise de sanctions, y compris en réaction à des comportements qui perturbent parfois gravement le fonctionnement des classes. Pour y remédier, il convient : de renforcer le poids des enseignants dans la prise des sanctions disciplinaires et de réduire celui de l'administration, de réduire le formalisme (ce qui n'est pas incompatible avec le respect du contradictoire, qu'il n'est pas dans notre intention de remettre en cause), de limiter les possibilités de faire appel des décisions rendues, et d'exclure la possibilité de limiter la

²Devant le recteur, le tribunal administratif, la cour administrative d'appel, et enfin le Conseil d'État.

sanction à un avertissement ou un blâme lorsqu'il y a eu atteinte aux biens ou aux personnes (de manière physique ou verbale). On pourrait imaginer, à titre d'exemples :

- que le conseil de classe de l'élève soit compétent en matière disciplinaire – en lieu et place du conseil de discipline et du chef d'établissement - pour tout acte d'indiscipline commis pendant les heures de cours,
- que dans ce cas de figure, l'exclusion définitive de l'élève de l'établissement soit prononcée dès lors que cette sanction est requise par au moins trois enseignants représentant au moins 60 % du volume horaire de la classe,
- que le chef d'établissement ne dispose plus de pouvoir de faire obstruction à une demande de saisine des instances disciplinaires, dès lors que les faits incriminés sont des faits de violence physique ou verbale, ou lorsque la demande de saisine émane de trois enseignants - ou davantage - représentant au moins 60 % du volume horaire de la classe dans laquelle est scolarisé l'élève auquel les faits sont reprochés ;
- et que l'élève qui fait pour la 2^e fois l'objet d'une exclusion définitive d'un établissement de l'enseignement public ne puisse plus être autorisé à s'inscrire dans aucun autre établissement de l'enseignement public du primaire ou du secondaire, sauf dans l'enseignement à distance. Ce qui suppose de garder trace de la sanction dans le dossier de l'élève, alors que les dispositions en vigueur prévoient l'effacement des sanctions à la fin de chaque année scolaire.

Ce ne sont là que des esquisses de propositions, à affiner et à débattre. Naturellement, un durcissement des règles disciplinaires n'a de réelles chances d'advenir que si survient une transformation profonde des mentalités des parents et de leurs attentes et exigences vis-à-vis de leur progéniture. Sans aller jusqu'à prendre modèle sur certaines sociétés asiatiques, où l'exigence extrêmement élevée vis-à-vis des enfants et des adolescents a pour corollaire tragique des taux de suicide élevés, il nous faut rompre avec l'idée qu'on ne saurait tout à la fois aimer ses enfants et leur demander des efforts : c'est justement parce que nous aimons nos enfants et parce que nous sommes soucieux de leur avenir que nous pouvons et devons les inciter et les inviter à des efforts – mesurés, progressifs, et proportionnés à leurs capacités – qui sont indispensables à leur maturation et à leur épanouissement.

III – Revoir le mode de recrutement des enseignants et leur rémunération

Nous traitons dans cette 3^e partie de la question du recrutement des enseignants, en illustrant le propos par les problèmes au niveau du second degré - mais le recrutement des professeurs des écoles souffre de difficultés analogues. Les conditions de recrutement des professeurs certifiés (qui constituent la majeure partie du corps enseignant en collège) et le programme des épreuves du Capes sont – depuis la session 2022 - définies par l'Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. Le programme du concours externe (par le biais duquel sont attribués la majeure partie des postes à pourvoir) comporte quatre épreuves, deux épreuves écrites d'admissibilité et deux épreuves orales d'admission (le format est peu ou prou le même pour toutes les disciplines) :

- la première épreuve écrite a pour objet de mesurer les connaissances du candidat dans la matière qu'il aura à enseigner, sur un programme qui est non seulement celui du collège et du lycée, mais aussi celui des classes préparatoires ou de la licence. Il s'agit de s'assurer que le candidat maîtrise sa discipline à un niveau sensiblement supérieur à celui auquel il aura à enseigner ;
- la seconde épreuve écrite est une épreuve disciplinaire appliquée, portant sur le programme du second degré, donc au niveau auquel l'impétrant aura à enseigner s'il est admis ;
- la première épreuve orale d'admission consiste en une leçon, à préparer et à présenter,
- la 2^e épreuve d'admission – qui est la grande nouveauté de la session 2022 - consiste en un entretien avec le jury, qui « *porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation. L'entretien comporte (...) une présentation (...) par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. (...) La deuxième partie de l'épreuve (...) doit permettre au jury (...) d'apprécier l'aptitude du candidat à : - s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ; - faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.* »

Le format des deux épreuves d'admissibilité et de la première épreuve d'admission n'appelle guère de remarques : il est heureux que l'on s'assure que le candidat maîtrise sa discipline à un niveau supérieur à celui auquel il aura à enseigner et donc qu'il disposera toujours d'une « marge » par rapport à ses élèves ; que l'intéressé maîtrise en profondeur le programme du second degré ; et enfin, qu'il est capable de transmettre son savoir et d'interagir avec les élèves. Notons toutefois que pour les épreuves d'admissibilité, seule une note inférieure à 5 est éliminatoire³, de sorte qu'on peut être admissible avec une note égale à 5 ou 6, ce qui ne témoigne pas forcément d'une grande maîtrise de son sujet, nous allons revenir sur ce point.

La 2^e épreuve d'admission suscite de notre part davantage de réserves : s'il est de bon aloi qu'on s'assure que le candidat connaît et respecte les valeurs de la République, comme la laïcité, l'épreuve se prête (davantage que les trois autres) à une notation subjective et le risque est grand qu'elle soit utilisée pour s'assurer de la conformité « idéologique » du candidat. L'exemple des sujets proposés

³aux épreuves d'admission seule la note 0 est éliminatoire.

à la session 2022 du Capes d'allemand (voir le rapport du jury) montre que ce risque n'est pas purement théorique. Concernant l'« engagement associatif », que le candidat est invité à mettre en avant dans la présentation de son parcours, on peut aussi se demander si un engagement au sein de l'Œuvre d'Orient ou de l'Union nationale inter-universitaire (UNI) sera valorisé par le jury avec autant d'enthousiasme que pourrait l'être un engagement au sein de SOS Méditerranée ou de la Ligue des droits de l'homme. Mais on ne va pas faire de procès d'intention.

Ce format de concours permet-il à l'État de recruter les enseignants dont il a besoin ? Pour en juger, on peut mettre en regard le nombre de postes ouverts au concours et le nombre de postes pourvus. On peut aussi examiner les notes obtenues par les candidats admissibles et admis. Les deux tableaux qui suivent fournissent la matière à cette appréciation.

Tableau : nombre de postes ouverts et nombre d'admis aux concours de recrutement d'enseignants du secteur public

	Premier degré			Second degré		
	Postes	Admis	Tx couv.	Postes	Admis	Tx couv.
2008	11909	11400	95,7 %	9950	9908	99,6 %
2009	7905	7728	97,8 %	9950	9896	99,5 %
2010	7615	7462	98,0 %	10085	10015	99,3 %
2011	3379	3297	97,6 %	10055	9070	90,2 %
2012	5150	5088	98,8 %	10085	9254	91,8 %
2013	8750	8365	95,6 %	12435	10903	87,7 %
2014	17172	16287	94,8 %	22810	18141	79,5 %
2015	12097	12376	102,3 %	14764	13042	88,3 %
2016	13073	12859	98,4 %	15431	13655	88,5 %
2017	13158	13042	99,1 %	15320	13394	87,4 %
2018	11980	11782	98,3 %	12818	12083	94,3 %
2019	10930	10604	97,0 %	12860	11776	91,6 %
2020	11525	11486	99,7 %	12850	12058	93,8 %
2021	9990	9745	97,5 %	12840	12029	93,7 %

Source : DEPP, Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022 ; ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion. Calculs DEPP. <https://www.education.gouv.fr/media/118150/download>

Tableau : Barre d'admissibilité et d'admission dans quelques disciplines à la session 2022 du Capes externe de recrutement de professeurs certifiés de l'enseignement public (note sur 20)

	admissibilité	admission
Mathématiques	5,13	8,00
Physique - chimie	7,00	8,43
Sciences de la vie et de la terre	6,52	8,42
Sciences économiques / sociales	9,00	11,00
Histoire-géographie	10,00	nd ⁴
Lettres modernes	7,00	7,50
Philosophie	9,75	11,46
Anglais	7,01	8,19
Allemand	nd	8,08
Espagnol	6,12	8,10
Arts plastiques	5,51	9,85
Musique et chant choral	7,19	8,10

Source : ministère de l'éducation nationale, rapports des jurys des concours,
<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159884/sujets-rapports-des-jurys-capes-2022.html>

Il se dégage de ces tableaux deux conclusions majeures :

1. ces dernières années, à peine 90 % des postes offerts au Capes ont été pourvus, les jurys ont donc estimé qu'il n'y avait pas suffisamment de bons candidats pour les pourvoir ;
2. les barres d'admissibilité (ainsi que celles d'admission) sont fixées dans presque toutes les disciplines à un niveau faible, parfois même extrêmement faible : à peine 5/20 en maths (ce qui veut dire que l'on garde tous les candidats qui n'ont pas eu une note éliminatoire aux épreuves écrites), mais aussi 7/20 en physique-chimie, en anglais et en lettres modernes, à peine 6/20 en espagnol... À moins d'imaginer que les jurys du concours fassent preuve de sévérité ou de sadisme (mais quel serait leur intérêt à agir ainsi ?), on doit en conclure que les derniers candidats admis, dans chaque discipline, ont un niveau médiocre, pour ne pas dire mauvais, en termes de maîtrise de leur discipline ou en termes de capacité à transmettre leurs connaissances à un public d'élèves – et peut-être même les deux à la fois.

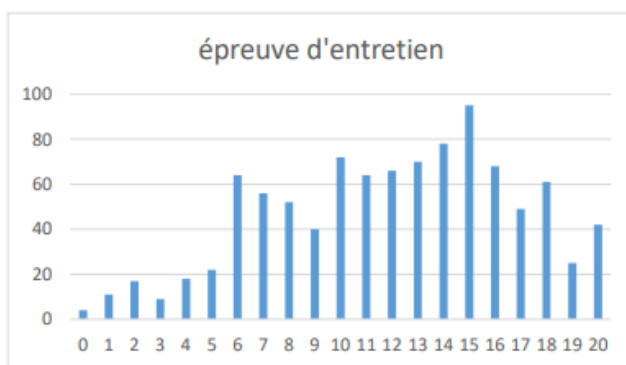
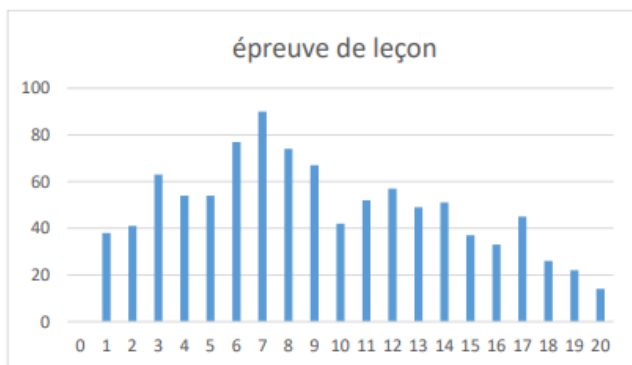
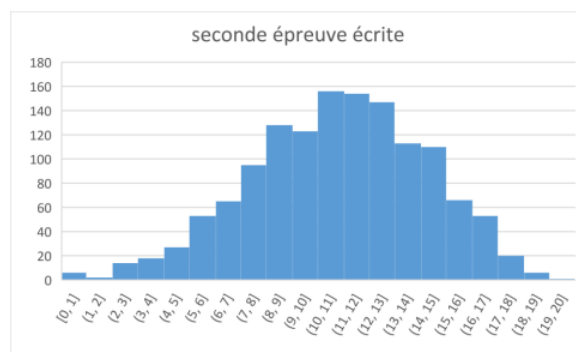
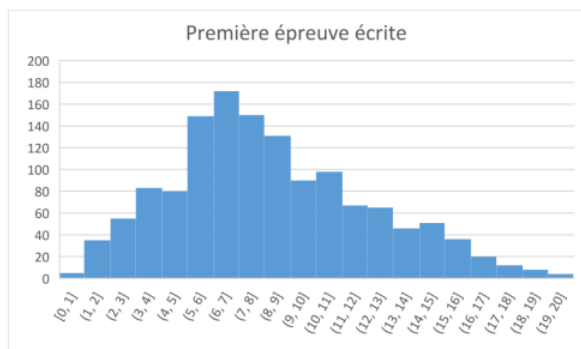
Ne pas pourvoir tous les postes contraint le ministère de l'éducation nationale à user d'expédients pour que tous les élèves puissent avoir accès aux heures de cours auxquelles ils ont droit : cela consiste à recruter des contractuels, faire appel aux heures supplémentaires, ou encore réduire le volume des heures et ajuster le programme en conséquence. On peut d'ailleurs au passage se demander si, en faisant des mathématiques une simple option au programme de terminale, la récente réforme du baccalauréat, initiée par J.M. Blanquer, n'avait pas – entre autres – pour objet de gérer la pénurie de professeurs de mathématiques en permettant aux lycéens de ne plus suivre un enseignement significatif dans cette matière. Si tel était l'objectif, en tout cas, il est atteint, puisque moins de 40 % des lycéens font des mathématiques en terminale. Mais à quel prix pour la nation ?

⁴Le rapport du jury 2022 du Capes d'histoire-géographie indique (page 5) que : « A l'issue de ses travaux de délibération menés le vendredi 8 juillet, le jury a fixé la barre d'admission à 60 sur 100 (11 sur 20). Le jury n'a pas proposé l'inscription de candidats sur liste complémentaire. » Or 60/100 correspond à 12/20 et non à 11/20. Il faut croire que la baisse du niveau finit même par toucher les membres des jurys de recrutement... Certes, l'erreur est humaine, mais de deux choses l'une : ou bien ce rapport a été relu par plusieurs personnes, et alors on se demande comment une telle bourde a pu subsister ; ou bien il n'a pas été relu, et alors ce n'est pas normal qu'il ne l'ait pas été, s'agissant d'un document de cette importance. Rappelons qu'un rapport de jury est élaboré sous la responsabilité du président du jury. Pour l'anecdote, les problèmes de proportionnalité sont au programme des classes de cinquième, quatrième et troisième (cycle 4).

Le niveau extrêmement bas auquel sont fixées les barres d'admissibilité et d'admission est d'autant plus dramatique qu'une proportion importante des admis ont des notes à peine supérieures à ces barres d'admissibilité et d'admission. On peut l'illustrer avec l'exemple du Capes de mathématiques, à partir des statistiques retracées dans le rapport du jury. Les graphiques ci-dessous illustrent la répartition des notes des candidats présents aux épreuves. Il y avait 1035 postes à pourvoir à la session 2022 et seulement 981 candidats présents aux épreuves écrites, les choses commençaient donc très mal ! 817 candidats ont été déclarés admissibles, soit plus de 80 % des présents. Il est clair (graphique ci-dessous) qu'une très large majorité des présents ont obtenus une note inférieure à 10 à la première épreuve écrite, et cette conclusion reste manifestement vraie en éliminant le cinquième des notes les plus basses. On peut regretter, du reste, que le jury, dans son rapport, ne publie pas les distributions des notes obtenues par les seuls admis, cela faciliterait au lecteur l'appréciation du niveau réel des candidats retenus.

La moitié seulement des présents aux épreuves écrites ont obtenu à la première épreuve une note supérieure ou égale à 8/20, et un quart une note supérieure ou égale à 11/20. Les notes sont en moyenne un peu plus élevées à la deuxième épreuve écrite (la moitié des candidats ont obtenu une note supérieure ou égale à 11, or une note de 11 n'est pas particulièrement brillante pour une épreuve où les candidats sont censés être jugés sur le programme des classes de collège où ils auront à enseigner). Les notes à la première épreuve orale (restreintes par construction aux seuls candidats admissibles) ne sont pas non plus particulièrement brillantes : la moitié des admissibles ont obtenu une note inférieure à 8,6/20 à cette épreuve où ils devaient présenter une leçon, et un quart seulement une note supérieure ou égale à 13. Seule l'épreuve orale d'entretien se caractérise par des notes plus élevées, c'est d'ailleurs à se demander si l'un des motifs de l'introduction de cette épreuve n'est pas de relever artificiellement (i.e. juste à des fins d'affichage) la moyenne des candidats admis. Au total, le jury a prononcé l'admission de 558 candidats, soit 68 % des admissibles, alors que 1035 postes étaient à pourvoir. Des résultats catastrophiques, comment pourrait-on qualifier ces résultats autrement ?

Graphique : Les notes des candidats aux épreuves écrites d'admissibilité et orales d'admission du Capes (externe) de mathématiques 2022



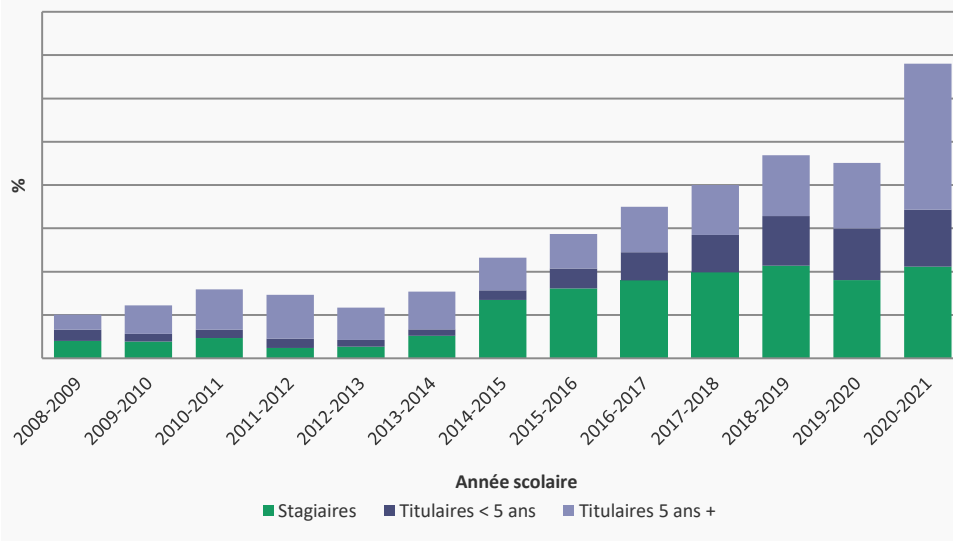
Source : Rapport du jury du concours

IV – La question des salaires

Les concours de recrutement des professeurs souffrent donc d'une profonde désaffection, et ce y compris dans les disciplines littéraires – quoique depuis moins longtemps qu'en mathématiques - et ce alors même que les possibilités alternatives d'insertion sur le marché du travail sont a priori moins nombreuses pour les littéraires.

Les conditions de travail en général, et en particulier les problèmes de discipline évoqués en 2^e partie en sont sans doute une raison. On note d'ailleurs une forte croissance depuis quinze ans du nombre de démissions parmi les enseignants en poste : ces « départs définitifs volontaires » (comme les appelle pudiquement le ministère de l'éducation nationale), qui dans un tiers des cas se produisent dès la période de stage qui suit la réussite au concours de recrutement, représentent désormais chaque année environ 0,35 % du nombre d'enseignants en poste. Comme chaque année environ 3 à 3,5 % des enseignants partent en retraite, cela signifie que pour 10 départs en retraite il y a environ 1 départ par démission (à un âge en général sensiblement plus faible que celui de la retraite). Il faut voir là un signal faible de la dégradation des conditions de travail des enseignants. Restaurer la discipline au sein des classes est à cet égard essentiel, si l'on veut rendre au métier d'enseignant une partie de son attractivité passée.

Taux de départs définitifs volontaires parmi les enseignants en poste à l'Éducation Nationale à la rentrée, réparti par ancienneté



Source : Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022, DEPP
<https://www.education.gouv.fr/media/118168/download>

L'autre grande raison probable de la perte d'attractivité du métier d'enseignant tient aux conditions de rémunération, qui n'ont cessé de se dégrader au cours du temps. Il y a trente ans, un professeur des écoles débutant était rémunéré 1,8 fois le Smic et un professeur agrégé 2,3 fois le Smic, aujourd'hui c'est 1,5 et 1,8 fois respectivement. Autrement dit, en termes de positionnement dans l'échelle des revenus (i.e. en termes de considération sociale), le professeur agrégé débutant d'aujourd'hui n'est pas considéré davantage que l'instituteur débutant d'il y a trente ans.

Tableau : Rapport du salaire statutaire brut des enseignants au montant d'un SMIC brut à temps plein, à différents moments de leur carrière

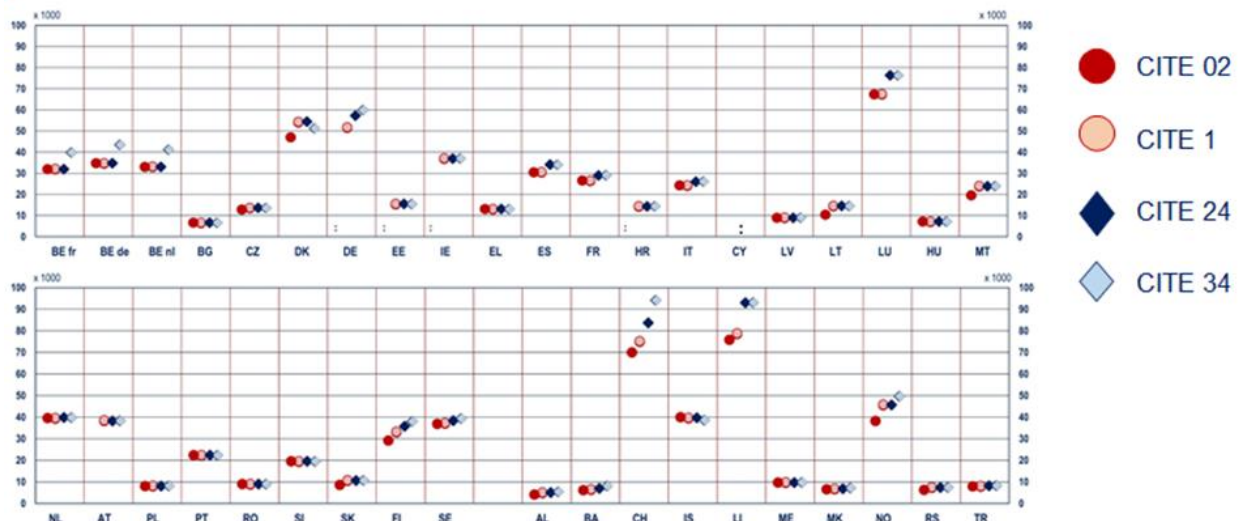
		1990	2000	2010	2013	2015	2020
Professeurs des écoles	Début de carrière	1,8	1,6	1,4	1,4	1,4	1,5
	10 ans de carrière	2,3	2,0	1,7	1,6	1,6	1,7
	15 ans de carrière	2,5	2,1	1,8	1,8	1,7	1,8
	Fin de carrière	3,7	3,2	2,7	2,6	2,5	2,6
Professeurs certifiés, d'EPS et de lycée professionnel	Début de carrière	1,9	1,7	1,5	1,5	1,5	1,6
	10 ans de carrière	2,4	2,1	1,8	1,7	1,7	1,8
	15 ans de carrière	2,6	2,2	1,9	1,8	1,8	1,9
	Fin de carrière	3,8	3,2	2,8	2,6	2,7	2,7
Professeurs agrégés	Début de carrière	2,3	2,0	1,8	1,7	1,7	1,8
	10 ans de carrière	3,1	2,6	2,3	2,1	2,2	2,3
	15 ans de carrière	3,3	2,8	2,4	2,3	2,4	2,5
	Fin de carrière	4,6	4,0	3,4	3,2	3,3	3,3

Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022, DEPP

Source : DEPP. <https://www.education.gouv.fr/media/118156/download>

En comparaison internationale (cf. Longuet, 2021), les salaires de nos enseignants débutants font pâle figure face à ceux de leurs collègues allemands, autrichiens, néerlandais, scandinaves ou même espagnols, ne parlons pas des suisses et des luxembourgeois ! Il est indispensable, si l'on souhaite attirer des candidats de bon niveau aux concours de l'enseignement, de réévaluer très substantiellement leur salaire d'embauche !

Figure 1. Salaires statutaires annuels bruts de départ (en EUR) pour les enseignants à temps complet pleinement qualifiés dans les établissements publics, 2019/2020.



Source: Eurydice.



Légende : Rouge : enseignement préscolaire (maternelle) ; Orange enseignement primaire ; bleu foncé : premier cycle de l'enseignement secondaire (collège) ; bleu clair : second cycle de l'enseignement secondaire (lycée).

Le faible niveau des salaires d'embauche est d'autant plus problématique que le master (bac+5) est désormais exigé pour pouvoir concourir, y compris pour le professorat des écoles. Au-delà de l'impact

qu'elle peut avoir sur les prétentions salariales des candidats, cette condition de diplôme est problématique à plusieurs titres :

- d'une part, parce qu'elle accroît le décalage entre le niveau d'études exigé et le niveau d'enseignement. S'il n'est pas inutile de maîtriser sa matière à un niveau sensiblement plus élevé que celui auquel on est appelé à enseigner, un grand écart entre les deux niveaux oblige l'enseignant à faire preuve d'une grande souplesse pour se mettre dans la peau et au niveau de ses élèves. Il n'est pas sûr qu'exiger le master pour enseigner en maternelle ou en cours préparatoire ou même en CM2 soit très judicieux ;
- d'autre part, parce que cette exigence de diplôme a pour effet d'élever l'âge auquel sont recrutés les nouveaux enseignants (cf. tableau ci-dessous), ce qui réduit d'autant leur durée d'exercice et pèse mécaniquement sur la ressource en professeurs ;
- enfin, parce qu'elle prive l'éducation nationale de candidats valeureux d'origine modeste qui ne peuvent se permettre de faire des études longues. Le recrutement des instituteurs et des professeurs était de longue date une voie de promotion sociale, il est dommage qu'elle ne le soit plus, tout autant pour l'éducation nationale que pour les intéressés.

Tableau - Âge moyen parmi les lauréats des concours externes et internes de personnels enseignants

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

Source : Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022, DEPP, <https://www.education.gouv.fr/media/118150/download>

Au total, nous proposons donc :

- de ramener au baccalauréat l'exigence de diplôme pour le recrutement des instituteurs et à la licence pour les professeurs certifiés,
- de relever les notes éliminatoires aux épreuves d'admissibilité des concours et de revoir (mieux cadrer) le format de l'épreuve d'entretien ;
- de revaloriser les salaires d'embauche, ce qui passe par une refonte d'ensemble de la grille de rémunération des nouveaux embauchés et donc sans doute par la création d'un nouveau corps de professeurs, dans lequel les professeurs déjà recrutés pourraient être versés dès lors qu'ils donnent satisfaction (cf. la 5^e partie de ce dossier).

Pour faire face au manque de professeurs, peut-on revoir à la hausse le nombre d'heures de cours confiées à chaque enseignant ? La réponse est très probablement négative, dans la mesure où le temps de travail et les obligations de service des enseignants français sont à présent assez comparables à

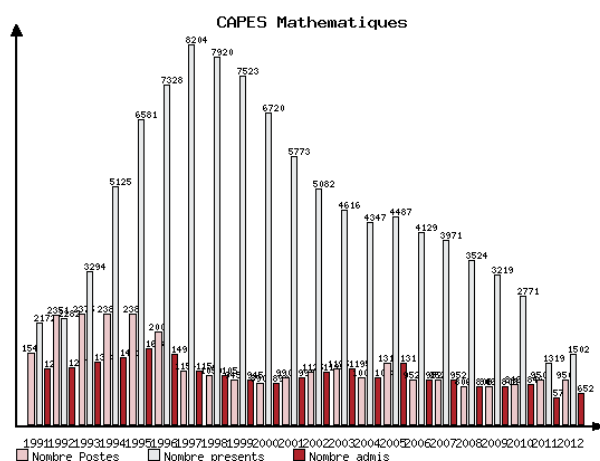
celles de leurs collègues étrangers (Longuet, 2021). Une partie de la perte d'attractivité du métier provient aussi de ce que les enseignants n'ont nullement bénéficié des réductions de la durée du travail dont ont profité tous les autres salariés et fonctionnaires sous l'effet des lois Aubry de 1998 et 2000.

On pourrait imaginer, en revanche, qu'un professeur certifié (pour prendre un exemple) puisse - de plein droit - opter pour un volume horaire de 21 ou 22h (au lieu de 18h), avec ajustement en conséquence de sa rémunération, l'option pouvant être exercée au plus tard au mois de janvier pour l'année scolaire qui débute au mois de septembre qui suit (de façon à laisser à l'administration suffisamment de temps pour s'organiser en conséquence). Il y aurait donc en quelque sorte, pour l'enseignant, un droit aux heures supplémentaires, s'il y trouve son intérêt. La mesure pourrait toutefois présenter l'inconvénient d'attiser les tensions entre enseignants au sein d'un même établissement, si elle a pour effet de compromettre le maintien de certains postes au sein de celui-ci. En tout état de cause, pour que le métier d'enseignant redevienne attractif, la revalorisation des salaires doit aller sensiblement au-delà de l'effet mécanique lié à l'exercice d'une telle option, c'est bien le salaire horaire des enseignants qu'il convient de revoir à la hausse et ce de manière substantielle !

V – Évaluer les enseignants mal recrutés et remettre à niveau ceux qui en ont besoin

Dans certaines matières, en particulier les maths et les disciplines scientifiques, la désaffection dont souffrent les concours de recrutement d’enseignants ne date pas d’aujourd’hui. Déjà durant les années quatre-vingt-dix, des articles de presse sonnaient le tocsin à propos du faible niveau de recrutement de certains professeurs de mathématiques. Les rapports du jury de cette époque ne sont pas – ou plus – en ligne sur Internet, nous avons néanmoins réussi à rassembler quelques statistiques très parlantes sur la – faible - sélectivité du Capes de mathématiques (tableau et graphique ci-dessous) au cours des trente dernières années.

Le nombre de candidats culmine à près de 8300 en 1997 : c’était l’époque où l’argument de la sécurité de l’emploi avait encore quelque poids dans les comportements des candidats potentiels et où cet argument n’avait pas encore été complètement laminé par les problèmes de faible rémunération et d’indiscipline en classe. Il diminue ensuite de manière régulière et rapide, jusqu’à l’effondrement récent dû notamment à l’élévation de la condition de diplôme pour pouvoir se présenter (le master est désormais exigé alors que la licence suffisait auparavant). Dès le début des années 1990, le jury peine à trouver des candidats en nombre et en valeur suffisants pour pourvoir tous les postes, ce qui se traduit de 1991 à 1996 par un écart important entre le nombre de postes ouverts et le nombre de postes pourvus. L’écart entre les deux grandeurs se réduit ensuite, sans doute par abaissement des exigences - il faudrait en toute rigueur disposer des rapports du jury de cette époque pour en avoir la confirmation. En tout cas depuis 2011 (période pour laquelle les données sont disponibles), la barre d’admissibilité se situe avec constance aux alentours de 6 à 7/20, et la barre d’admission autour de 8/20. Il ne faut pas s’étonner, dans ces conditions, que les élèves français se classent bons derniers en mathématiques, au sein de l’UE, dans le dernier classement TIMMS.



Source : <https://www.math93.com/index.php/capes/540-capes-de-mathematiques-statistiques-des-resultats-aux-concours-externes-de-l-enseignement-public-et-du-privé?start=1>

Tableau : quelques statistiques relatives à la sélectivité du Capes externe de maths, de 2011 à 2022

	Barres		Nb de postes		Distribution des notes des admissibles		
	d'admissibilité	d'admission	ouverts	pourvus	1 ^{er} quartile	Médiane	3 ^e quartile
2022	5,13	8,00	1035	558	7,38	10,12	13,12
2021	6,00	8,00	1167	1067	7,32	9,89	12,96
2020	7,72	7,72	1185	1045	ns	ns	ns
2019	6,25	8,00	1200	973	6,96	9,49	12,19
2018	6,50	8,00	1183	1070	7,50	9,95	12,44
2017	6,00	8,33	1440	1066	7,20	9,81	12,88
2016	6,00	8,17	1440	1137	7,32	10,01	12,94
2015	5,70	7,80	1440	1097	6,90	9,81	12,85
2014	6,00	7,80	1243	838	7,57	9,92	12,53
2014e*	6,02	8,00	1592	794	8,01	10,08	12,32
2013	6,50	8,26	1210	817	8,17	10,34	12,80
2012	6,75	9,40	950	652	8,41	10,43	12,76
2011	6,65	9,49	950	574	8,49	10,23	12,09

Source : ministère de l'éducation nationale, rapports du jury, <https://capes-math.org/index.php?id=archives>

* concours exceptionnel organisé en 2014

Lecture : en 2022, un quart des admissibles ont eu (en moyenne sur l'ensemble des épreuves écrites et orales) une note inférieure à 7,38/20, la moitié ont eu une note inférieure à 10,12, et les trois quarts ont eu une note inférieure à 13,12.

Les enseignants recrutés en 1990 ont (quasiment tous) aujourd'hui au moins 55 ans, c'est dire que le problème de faible niveau au moment du recrutement concerne la quasi-totalité des générations d'enseignants en activité. Nous sommes donc face à un problème majeur de niveau d'une partie de la population enseignante, qui appelle un traitement non seulement au niveau du « flux » de recrutement de nouveaux enseignants, mais aussi au niveau du « stock » d'enseignants déjà recrutés. Certes, une part importante des enseignants recrutés par le passé avaient déjà un niveau tout à fait correct au moment du concours, et pour ce qui est de ceux qui ont été « mal » recrutés, on peut imaginer qu'une partie d'entre eux se sont améliorés au fil du temps et finissent par rendre à la collectivité un service convenable. Mais dans quelles proportions ?

Pour remédier à cela, nous proposons un dispositif à quatre étages :

- On peut tout d'abord envisager de verser dans le nouveau corps des professeurs (cf. la partie précédente de ce dossier) ceux d'entre eux qui avaient été reçus avec des notes correctes au concours de recrutement (pour fixer les idées : ceux qui avaient obtenu une moyenne supérieure à 11 sur l'ensemble des épreuves, sans note inférieure à 9 à l'une des épreuves écrites) ;
- ceux qui ont été moins bien recrutés pourraient malgré tout accéder au nouveau corps des professeurs, par le biais d'un examen professionnel, comportant une épreuve écrite exigeante portant sur le programme des collèges et des lycées dans la discipline enseignée et une épreuve orale de préparation et présentation de leçon. Nous ne mésestimons pas bien entendu les problèmes de logistique occasionnés par l'organisation d'un tel examen, qui peut sans doute être étalé sur plusieurs années (par exemple, par souci d'équité, les « moins mal recrutés » parmi les « mal recrutés » pourraient se voir octroyer une priorité à se présenter à l'examen professionnel) ;
- ceux enfin qui ne rentrent pas dans l'un des deux cas de figure précédents, c'est-à-dire ceux qui ont été recrutés avec un niveau insuffisant et qui ne souhaitent pas se présenter à l'examen professionnel d'accès au nouveau corps des professeurs, seraient inspectés en priorité et sur

une durée d'observation sensiblement plus longue que dans la pratique actuelle. Il s'agit donc d'adapter en profondeur le dispositif d'inspection des enseignants (Odry, 2020) : dans la pratique actuelle, tous les enseignants sont inspectés en principe à intervalles réguliers (tous les 3 à 5 ans en principe, parfois moins fréquemment...), et ce sur une durée d'une journée. On propose d'inspecter en priorité, plus longuement et plus fréquemment, les enseignants chez lesquels on a de plus fortes « chances » de trouver une maîtrise insuffisante de leur métier (les observer sur une semaine complète serait sans doute très souhaitable). Bien entendu, cela ne peut fonctionner que si les inspecteurs s'attachent vraiment à évaluer la maîtrise de son sujet par l'enseignant et sa capacité à transmettre son savoir, cela suppose que l'inspecteur soit capable de prendre quelque distance avec le pédagogisme ambiant qui semble régner dans la corporation, si l'on en croit Glière et Fabre, 2023 ;

- Ceux pour lesquels l'inspection détecterait de gros problèmes devraient ensuite bénéficier d'actions substantielles de formation continue, portant sur le cœur de leur métier (la maîtrise de la discipline enseignée et la capacité à transmettre leur savoir), avec obligation de résultat en bout de course. Cela exige aussi une adaptation profonde du dispositif de formation continue des enseignants (qui est manifestement à des années-lumière de ce qu'il faudrait faire, si l'on en juge par les éléments contenus dans Tardy *et alii*, 2018⁵), mais remettre à niveau les enseignants mal recrutés doit être considéré comme l'enjeu essentiel du dispositif, il en va de l'avenir de notre pays et sans doute de sa survie.

⁵Un rapport un peu surréaliste, où la question d'une éventuelle insuffisance professionnelle de certains enseignants apparaît en tout et pour tout une seule fois (p.44) dans un rapport d'une centaine de pages, où l'on évoque comme besoins en matière de formation : les technologies de l'information, l'attitude à adopter vis-à-vis de publics particuliers, ou encore le conseil à l'orientation en direction des élèves. Manifestement, il ne semble pas venir à l'esprit des acteurs du système qu'une partie des enseignants ne maîtrisent pas leur discipline et les bases de leur métier, dès leur recrutement dans l'éducation nationale, ce dont le concours est pourtant censé s'assurer.

Références

- ARZOUMANIAN Philippe, Etienne DALIBARD, Saskia KESKPAIK, Marion LE CAM et Thierry ROCHER (2015) : « Cedre – Rapport technique – Mathématiques 2014 - Collège », *document de travail de la DEPP* ;
- BOTTON Hugo, Pierre-Yves CUSSET, Clément DHERBÉCOURT et Alban GEORGES (2020) : « L'évolution de la ségrégation résidentielle en France : 1990-2015 », *Document de travail de France Stratégie n°2020-09* ;
- BRUN Laurence (2023) : « 77 435 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2021-2022 », *DEPP, Note d'information n° 23.23* ;
- DESCHAVANNE Éric et Barbara LEFEBVRE (2023) : « L'école, ce quasi champ de ruine sur lequel ni le gouvernement ni les syndicats ne veulent poser un diagnostic lucide », *Atlantico* ;
- DHERBÉCOURT Clément et Jean FLAMAND (2023) : « Inégalité des chances : ce qui compte le plus », *Note d'analyse de France Stratégie n°120* ;
- DURAND DE MONESTROL Héléne, ROGIE H. (2022) : « Compétences langagières et littératie en fin de collège : des résultats stables en 2021 », *Note d'Information n° 22.29*, DEPP ;
- [ÉTEVE Yann, Xuan NGHIEM et Caren CHAAYA \(2022\) : « Les performances en orthographe des élèves de CM2 toujours en baisse, mais de manière moins marquée en 2021 », *Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, Note d'information n°22.37* ;](#)
- FOURQUET Jérôme (2018) : « L'archipel français », *éd. du Seuil* ;
- GLIÈRE Nicolas et Arnaud FABRE (2023) : « École – Le crépuscule du savoir », *éd. Michalon* ;
- JARRAUD F. (2019) : « Pisa : La discipline, problème numéro 1 de l'école française », *Le Café Pédagogique*, 3 décembre ;
- LONGUET Gérard (2022) : « Rapport sur la comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants », *Rapport du Sénat n° 649* ;
- MULLIS Ina, Michael O. MARTIN, Pierre FOY, Martin HOOPER (2017) : « Perls 2016 – International Results in Reading », *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*
- MULLIS Ina, Michael O. MARTIN, Pierre FOY, Dana, L. KELLY, Bethany FISHBEIN (2020) : « Timms 2019 : International Results in Mathematics and Science », *International Study Center, Lynch School of Education and Human Development, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* ;
- OCDE (2020), “Disciplinary climate”, in *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives* ;
- ODRY, D. (2020). Chapitre II. L'évaluation des enseignants. Dans : , D. ODRY, *L'évaluation dans le système éducatif: Ce que vaut notre enseignement* (pp. 83-97). Wavre: Mardaga.
- ROBERT André-Victor (2022a) : « Quelle politique macro-économique pour la France ? », *Polemia*, 38 pages ;
- ROBERT André-Victor (2022b) : « Quelle politique migratoire pour la France ? », *Polemia*, 63 pages ;
- ROBERT André-Victor (2023) : « La France au bord du gouffre », *Polemia* ;
- TARDY Sophie et Philippe LHERMET (2018) : « La formation continue des enseignants du second degré », *Rapport IGEN-IGAENR n°2018-068* ;
- TODD Emmanuel (2017) : « Où en sommes-nous ? Une esquisse de l'histoire humaine », *Seuil*.