
S'orienter vers les métiers de l'enseignement : déterminants socio-scolaires et choix des étudiant.e.s

Choosing a Teacher Career: Social and Academic Determinants and students' choice

Pierre Périer



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5259>

DOI : [10.4000/osp.5259](https://doi.org/10.4000/osp.5259)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2016

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Pierre Périer, « S'orienter vers les métiers de l'enseignement : déterminants socio-scolaires et choix des étudiant.e.s », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 45/4 | 2016, mis en ligne le 01 décembre 2018, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5259> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5259>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

S'orienter vers les métiers de l'enseignement : déterminants socio-scolaires et choix des étudiant.e.s

Choosing a Teacher Career: Social and Academic Determinants and students' choice

Pierre Périer

Introduction

- 1 Depuis plusieurs années, la France est confrontée comme la plupart des pays européens à des difficultés de recrutement d'enseignant.e.s dans les premier et second degrés (Commission européenne, 2013). Engagée en 2012, la politique consistant à recréer 60 000 postes d'enseignant.e.s a donné une visibilité nouvelle à cet enjeu, en soulignant le décalage persistant entre le nombre de postes offerts et les effectifs de candidat.e.s. Précisément, si ces dernier.ère.s continuent à affluer vers les concours des métiers de l'enseignement, ils.elles ne sont pas en nombre suffisant pour satisfaire les besoins dans certaines académies et disciplines particulièrement déficitaires. Dans ce contexte, les états de « crise de recrutement » de « pénurie de candidats » ou encore de « perte d'attractivité » de l'enseignement sont abondamment évoqués et médiatisés. Face à l'enjeu de renouvellement du corps enseignant, l'attention se porte sur la capacité du système éducatif à attirer les étudiant.e.s – et, si possible, les meilleur.e.s d'entre eux – et sur les raisons de cette apparente désaffection.
- 2 L'analyse du recrutement relève de multiples facteurs, mais il peut être souligné, en première lecture, que l'augmentation du nombre de postes d'enseignant.e.s se produit dans une période marquée par des conditions d'accès à l'emploi difficiles qui, lors des périodes antérieures, s'était accompagnée d'une progression sensible du nombre de

candidat.e.s (Daussin-Benichou, Idmachiche, Leduc, & Pouliquen, 2015). Or, ce phénomène ne semble pas se reproduire avec la même force ces dernières années, comme si la profession enseignante et, avec elle, l'entrée dans la fonction publique ne parvenaient plus à attirer aussi aisément les étudiant.e.s pouvant présenter les concours. Ces constats qui se répètent posent la question des facteurs agissant sur l'attractivité ou, précisément, sur la possible baisse d'intérêt pour les métiers de l'enseignement de la part de publics pour lesquels cette voie a longtemps représenté un débouché important et recherché. Certes, l'offre de formation s'est diversifiée dans le supérieur, mais on observe également que les viviers d'étudiant.e.s augmentent depuis 2009, y compris dans des disciplines déficitaires de l'enseignement secondaire ¹.

- 3 Dans ce contexte, une enquête a été effectuée en 2015 auprès de 1 103 étudiants de filières universitaires pouvant conduire à l'enseignement dans les premier ou second degrés ². Il s'agissait de cerner les déterminants socio-scolaires et aspirations individuelles qui construisent les choix d'orientation et, conjointement, d'analyser les représentations du métier de celles et ceux qui pourraient *a priori* opter pour les concours de l'enseignement. En effet, l'hypothèse qui guide l'analyse s'intéresse à montrer que l'intérêt exprimé par les étudiant.e.s s'enracine dans une origine sociale et trajectoire scolaire ³ mais qu'il puise également dans l'expérience d'élèves confrontés à différentes figures d'enseignant.e.s, au travers desquelles se forment des représentations et motivations. Autrement dit, l'orientation vers l'enseignement ne procède pas simplement de la méritocratie scolaire qui ne sélectionnerait que les meilleur.e.s élèves, ni d'une logique de vocation consistant à attirer des minorités vouées et dévouées au métier (Périer, 2004). Quels sont, dans un contexte de masterisation des formations désormais portées à bac + 5, les processus et facteurs, individuels ou conjoncturels, qui conduisent les étudiant.e.s de licence 3 à s'orienter vers le professorat ou, au contraire, à s'en détourner ?
- 4 En se situant du point de vue des acteurs, l'objectif de la recherche a consisté à éclairer les raisons de choix, ou de non-choix du métier, en considérant que les étudiant.e.s enquêté.e.s ne formulent à ce stade que des intentions, inscrites dans le cadre d'une rationalité limitée (Boudon, 1977). En effet, les acteurs n'anticipent pas toutes les conséquences de leur choix, ne serait-ce qu'en raison des incertitudes quant au nombre de postes offerts, ou à la sélectivité inégale des concours. Tout processus d'orientation met ainsi en jeu une diversité de facteurs interdépendants qui produisent une imprévisibilité relative et des articulations complexes entre des alternatives signifiantes et la projection de soi (Berthelot, 1993). Cette forme d'indétermination « objective » écarte toute approche purement rationnelle ou fonctionnaliste qui résulterait d'un rapport maîtrisé entre coûts et avantages, même si la logique du concours permet de mieux anticiper le degré de correspondance entre le diplôme et l'emploi. Les étudiant.e.s de troisième année de licence disposent, à ce stade de leur cursus, d'une offre plus ou moins diversifiée, mais qui leur permet, sous certains critères, de formuler des stratégies fondées sur une représentation des possibles et de leurs intérêts. En ce sens, si l'orientation est sociale et scolaire dans ses conditions de possibilité, elle s'inscrit dans une logique personnelle par laquelle les individus légitiment leur choix (souvent reformulés sous la forme du « goût ») pour précisément, le traduire en décision. Après avoir présenté la méthodologie et le contexte actuel de recrutement des enseignant.e.s, l'analyse des raisons de choix et de non-choix d'une orientation des étudiant.e.s vers les concours des premier et second degrés sera développée d'une part, sous l'angle des déterminations sociales et scolaires et, d'autre

part, au travers des représentations du métier et du statut qui se forgent tout au long de la scolarité.

Méthode d'enquête et échantillon

- 5 L'enquête réalisée auprès des étudiant.e.s inscrit.e.s en troisième année de licence s'est déroulée au mois de septembre 2015 dans trois villes (Montpellier, Paris, Rennes) et sur six sites universitaires accueillant différentes filières pouvant destiner aux métiers de l'enseignement : anglais, histoire, mathématiques, sciences de la vie et de la terre (SVT), sciences de l'éducation. Un échantillon de 1 103 étudiant.e.s a été sollicité par le biais d'un questionnaire comportant une cinquantaine de questions relatives à leur projet d'orientation après la licence, à leur représentation des métiers de l'enseignement dans les premier et second degrés et, enfin, à leur intérêt ou désintérêt pour embrasser une telle carrière. La période de la rentrée a été jugée la plus propice pour toucher le plus grand nombre d'étudiant.e.s selon un dispositif d'enquête visant à interroger l'ensemble des présents dans les salles ou amphithéâtres attribués pour les cours. Cette méthode a ainsi permis de recueillir le point de vue d'étudiant.e.s *a priori* intéressé.e.s par les métiers de l'enseignement, comme celui de celles et ceux écartant une telle hypothèse. En revanche, l'éclatement des groupes d'étudiant.e.s sur plusieurs lieux et temps dans la semaine a fait varier les taux de répondant.e.s d'une discipline à une autre (de 35 à 47 %). Par ailleurs, l'enquête ne permet pas d'extrapoler en toute rigueur les résultats à l'ensemble de la population étudiante, toutes les filières universitaires n'étant pas représentées. Néanmoins, elle offre la possibilité de comparaisons selon un certain nombre de variables, notamment la discipline d'inscription qui joue un rôle déterminant.
- 6 L'intérêt pour les métiers de l'enseignement a été appréhendé à partir d'une question portant sur l'intention de s'orienter vers un master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) puis, plus précisément, de passer ou non, dans les deux ou trois années à venir, un concours de professeur dans le premier ou le second degré. À cette question, 44 % ont répondu favorablement, sans grand écart selon les disciplines suivies, à l'exception des sciences de l'éducation où 61 % visent un concours d'enseignant.e et très majoritairement dans le premier degré. Il s'agit bien sûr de déclarations et des projets qui peuvent évoluer entre le début et la fin de l'année universitaire. Néanmoins, le niveau élevé d'intérêt déclaré témoigne de la force de l'hypothèse de l'enseignement, non comme certitude pour les années à venir, mais comme scénario possible pour une orientation encore incertaine.

Une conjoncture aux effets incertains

- 7 Observé depuis quelques années, le regain du nombre de postes ouverts aux concours des métiers de l'enseignement et de l'éducation a eu un effet incitatif sur les orientations et projets professionnels des nouvelles générations d'étudiant.e.s. Ce contexte succède à une longue période de baisse continue avec, par exemple, 48 000 postes environ dans le premier degré public en 2008 mais 18 000 en 2012 et, pour le second degré, respectivement 55 500 et 28 500 postes. Depuis 2012, la progression du nombre de postes d'enseignant.e.s dans le premier degré public a été soutenue et la seule année 2015 a vu leur nombre bondir de plus de 40 %. Une même dynamique est observée dans le second degré et elle s'est accompagnée là aussi d'une augmentation

des effectifs de candidat.e.s qui, certaines années, a été plus rapide que celle du nombre de postes à pourvoir (Valette, 2016). Cet afflux de candidatures consécutif à l'augmentation des postes s'explique notamment par l'effet d'opportunité d'une moindre sélectivité des concours, car il y a non seulement plus de postes offerts mais les chances de réussite sont particulièrement élevées dans certaines académies ou disciplines. Ainsi, 61 % des candidat.e.s au concours de professeur des écoles des académies de Créteil ou Versailles ont été admis en 2015 et certaines disciplines présentent des ratios singulièrement faibles de 1.4 candidat pour un poste en lettres modernes ou de 1.7 pour les mathématiques.

- 8 Cette série de résultats dénote une situation qui peut être jugée critique à double titre. D'une part, parce qu'elle ne permet pas de satisfaire tous les besoins et 20 % environ des postes restent vacants depuis plusieurs années dans les disciplines déficitaires du secondaire (anglais, lettres modernes, mathématiques). D'autre part, parce qu'elle met en cause les normes et critères de recrutement jugés nécessaires afin de « garantir », selon l'appréciation des jurys de concours, le niveau d'exigences requis pour accéder à la fonction enseignante (Chapoulie, 1987). De ce point de vue, la moyenne générale de moins de 5 / 20 obtenue par le dernier candidat admis aux épreuves du concours externe de professeur des écoles dans l'académie de Créteil en 2014 alertait sur l'ampleur de la « crise de recrutement » mais aussi, sur l'impossibilité de maintenir les « seuils de qualité » observés auparavant. En effet, depuis le début des années 2010, les progressions conjointes des postes et des candidat.e.s n'ont pas permis d'améliorer sensiblement la sélectivité des concours. Les ratios sont tombés à des niveaux singulièrement bas puisqu'il y avait, par exemple, 7 candidat.e.s pour un poste au concours externe du Capes en 2004 mais 3 seulement en 2013 et 2.7 en 2015. Sur la même période, le ratio de 5 candidat.e.s pour un poste de professeur des écoles en 2004 a chuté à 2.4 en 2013, puis 2.6 en 2016. En d'autres termes, la réaction des étudiant.e.s à une conjoncture pourtant plus favorable ne suffit pas à combler tous les besoins et le désajustement persiste dans plusieurs académies et disciplines.
- 9 Ces quelques éléments d'un tableau critique (et sujet à polémiques) en matière d'attractivité des métiers de l'enseignement auprès des étudiant.e.s appellent cependant nuances et précisions. Il apparaît tout d'abord qu'une forte augmentation ou décreue du nombre de postes ouverts au concours nécessite un temps de latence de trois à cinq années environ avant de voir le nombre de candidat.e.s s'ajuster en rapport avec les besoins. Ce phénomène qui peut être observé dans la fonction publique en général se vérifie dans l'enseignement en particulier (Daussin-Benichou et al., 2015). À terme, l'insuffisance du nombre de candidat.e.s pourrait se résorber au risque que les effectifs d'étudiant.e.s constitués sur les générations suivantes excèdent largement une offre de postes stable ou en diminution. Cet effet est probablement d'autant plus marqué que l'augmentation des postes a été rapide et soutenue, alors que la maîtrise de la formation mise en place au sein des ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation) à partir de 2010 a allongé le temps des études pour présenter puis valider le concours (respectivement, en fin de master 1 et en fin de master 2 MEEF). De plus, les difficultés de recrutement ne sont pas globales mais sectorielles. La dégradation, puis stabilisation des ratios de candidat.e.s pour un poste concernent principalement les académies de Créteil et Versailles dans le premier degré, les disciplines de mathématiques, de lettres et d'anglais dans le second degré (Valette, 2015a, 2015b). Les difficultés touchent donc davantage les secteurs d'enseignements à gros effectifs quand

d'autres maintiennent un niveau de sélectivité élevé (en histoire-géographie, sciences économiques et sociales ou philosophie par exemple).

- 10 Par ailleurs, la perspective des concours des métiers de l'enseignement demande à être évaluée relativement à d'autres solutions ou opportunités d'orientations. À cet égard, l'offre s'est considérablement élargie ces dernières années, que ce soit en amont, à la sortie du baccalauréat (progression des effectifs en classes préparatoires aux grandes écoles, écoles de commerce, etc.) ou, en aval, à l'issue de la licence (master professionnels, etc.). Certes, les viviers d'étudiant.e.s, y compris dans les filières déficitaires, ne sont pas en voie de se tarir puisque la progression des inscrits à l'université a été de 7 % entre 2009 et 2014 et de 2 % chaque année en licence depuis deux ans. Cependant, la poussée des effectifs n'est pas homogène selon les filières et elle reste probablement en deçà des besoins. En effet, elle intervient dans un environnement plus concurrentiel qui voit progresser l'offre de masters professionnels dans l'université (IGAEN, 2013) et hors université (écoles d'ingénieur, IEP, etc.). Ces derniers représentaient 21 % des étudiant.e.s à ce niveau d'études en 2014-2015 mais 38 % en sciences fondamentales et applications, dont les mathématiques. La diversification de l'offre après la licence ne fait plus des seuls concours enseignants le prolongement « naturel » de parcours dans les filières où le professorat a longtemps constitué le principal débouché. De ce point de vue, on peut faire l'hypothèse que la masterisation des formations aura eu pour effet, en élevant le niveau d'études à bac + 5, de susciter la comparaison des statuts (et rémunérations) entre des métiers ayant des exigences de qualification comparables mais un prestige et des atouts plus ou moins reconnus.

L'origine des dispositions et motivations

Sociogenèse du choix

- 11 La difficulté de mesurer l'effet d'opportunité, à un instant donné, dans l'orientation vers les métiers de l'enseignement suggère que plusieurs facteurs combinés sont à l'œuvre dans un processus de choix qui, pour partie, préexiste à un contexte plus ou moins favorable à la décision. Ainsi, les scénarios d'orientation dépendent des modèles forgés dans un espace social différencié, au travers notamment des relations de proximité entretenues avec les proches et les pairs (Berthelot, 1983). L'inventaire des sources d'information privilégiées désigne, en effet, les membres du cercle familial (24 %), et *a fortiori* si un parent au moins est enseignant.e (49 %), les amis ou autres étudiant.e.s (22 %), à égalité ou presque avec la documentation collectée par Internet ou dans les salons (24 %). Ces réseaux et supports diversifiés ne font souvent que consolider une idée déjà prédéfinie du métier puisqu'il est constaté (voir tableau 1) qu'une majorité des étudiant.e.s enquêté.e.s (52,3 %) et motivé.e.s *a priori* par l'enseignement déclare s'être décidée avant le baccalauréat.

TABLEAU 1. Moment du choix de devenir enseignant chez les étudiants se destinant au concours du 1^{er} ou 2nd degré, N = 494

En %	1 ^{er} degré	2 nd degré	Ensemble
École élémentaire	25.6	10	17.4

Collège	12.1	12.8	12.5
Lycée	18	25.3	22.4
En choisissant les études supérieures	7.3	10.7	8.6
Au cours des études supérieures	30	36.6	33.5
Autre	7	4.6	5.6
Total	100	100	100

TABLE 1. *Moment of career choice amongst students who plan to take primary or secondary education competitive examinations*

- 12 L'intérêt pour les métiers de l'enseignement, tel qu'exprimé rétrospectivement, montre un enracinement biographique précoce qui puise dans l'expérience scolaire des étudiant.e.s ou dans les relations avec les proches, notamment dans la sphère familiale. Ce choix remonte plus loin dans la scolarité chez les étudiant.e.s se destinant à l'enseignement dans le premier degré (dont 25 % se seraient décidés dès l'école élémentaire) et se produit un peu plus tard au cours des études pour ceux qui visent le professorat du secondaire (plus de la moitié prend cette orientation au moment de s'engager dans les études supérieures). Il est aussi plus précoce chez les femmes en général et dans le premier degré tout particulièrement, puisque près d'un tiers d'entre elles fait remonter le choix dès l'école élémentaire. Compte tenu de cette antériorité du projet, la part des étudiant.e.s qui aurait décidé de s'orienter vers l'enseignement au cours des études supérieures n'excède pas le tiers des enquêtés.
- 13 Ce sont donc les figures d'enseignant.e.s côtoyées tout au long de la scolarité qui forgent les représentations du métier, pouvant s'accompagner d'un processus d'identification à un professeur ou à une matière en particulier (Deauvieau, 2005 ; Périer, 2014). On peut faire l'hypothèse qu'un projet longuement anticipé coïncide avec une scolarité « réussie », permettant de développer une vision positive et attractive du métier. De ce point de vue, les meilleurs parcours scolaires des filles pourraient renforcer l'identification au métier d'enseignant.e et à la figure genrée du métier, dans le premier degré en particulier. Ainsi, 28 % des étudiantes enquêtées envisagent un concours du premier degré contre 9,2 % des hommes et 34,7 % de ces derniers contre 22,9 % des premières évoquent le professorat du secondaire. La force des stéréotypes de sexe dans les rôles professionnels renforce l'inclination des femmes vers l'enseignement (Duru-Bellat, 1990). Toutefois, cette orientation procède également d'une forme de rationalité économique puisque, à caractéristiques d'âge et de niveau de diplôme égales, l'écart de salaire entre les femmes enseignantes et non-enseignantes est relativement limité et plus réduit que pour les hommes (CNESCO, 2016). C'est probablement l'un des ressorts explicatifs de la féminisation qui se poursuit dans le premier degré avec 82,6 % de femmes aujourd'hui contre 79,3 % en 2006 et, respectivement, 58,2 % et 57,4 % dans le second degré. De plus, si l'âge ne permet pas de distinguer les candidat.e.s des non-candidat.e.s au concours, la scolarité antérieure a en revanche un effet discriminant. Ainsi, les meilleur.e.s élèves (baccalauréat général avec mention « bien » ou « très bien ») sont 15 % à envisager un concours dans le premier

degré et 36 % dans le secondaire contre, respectivement, 29 % et 22 % des bachelier.ère.s généraux sans mention.

- 14 La revalorisation de la fonction de professeur des écoles au début des années quatre-vingt-dix (par alignement de la carrière des enseignant.e.s du premier degré sur celle du secondaire) avait eu pour effet d'attirer des étudiantes de milieu favorisé (Charles & Cibois, 2010). Cependant, depuis quelques années, l'idée de devenir enseignant.e n'a sans doute plus la même valeur sociale (TALIS, 2013), bien que l'érosion de l'attractivité ne touche pas les étudiant.e.s de manière uniforme. Il est ainsi montré que la fonction publique reste un débouché principal des études supérieures pour les étudiant.e.s des classes populaires (Gollac, 2005 ; Terrier, 2014). En visant un concours enseignant, les étudiants et plus encore les étudiantes originaires de ces milieux espèrent accéder à la mobilité sociale et à un statut dont les garanties de sécurité et de stabilité de l'emploi symbolisent le « rêve de devenir fonctionnaire » (De Singly & Thélot, 1988 ; Beaud, 2002).
- 15 En cohérence avec cette perspective, le recrutement social des candidat.e.s au concours de professeur des écoles se caractérise par une position socioprofessionnelle moins favorisée du côté du père et une origine plus populaire du côté maternel, employées pour la majorité d'entre elles (voir tableau 2) ⁴.

TABLEAU 2. *Origine sociale du père et de la mère des étudiants se destinant au concours du 1^{er} ou 2nd degré, N = 1043*

En %	1 ^{er} degré	2 nd degré	Ensemble
Père			
Favorisé	30.5	45.5	39
Moyen	34.5	24.1	30.6
Populaire	35	30.4	30.4
Total	100	100	100
Mère			
Favorisé	21.9	29.4	24
Moyen	21	23.1	28.7
Populaire	57	47.5	47.3
Total	100	100	100

TABLE 2. *Social backgrounds of students who plan to take primary or secondary education competitive exams (father and mother)*

- 16 Ce constat fait écho à la montée des aspirations des catégories populaires salariées vers les diplômes du supérieur (Poullaouec, 2004). Celles-ci sont, en effet, plus représentées parmi les étudiant.e.s titulaires d'une licence à l'université et ce, du côté des filles en particulier (Hugrée, 2009). Si la valorisation du diplôme pour accéder à l'emploi s'est

généralisée dans toutes les couches sociales, cette ambition se traduit plus spécifiquement, dans les catégories les plus modestes, sur un axe générationnel mère-fille (Terrail, 1997).

- 17 S'agissant du concours du secondaire, on observe une surreprésentation des étudiant.e.s ayant des parents, père et mère, de milieu favorisé (42 % ont un père cadre ou membre des professions intellectuelles supérieures contre 29 % pour le premier degré). Les ambitions professionnelles ne sont donc pas distribuées au hasard socialement et la quête de statut représentée par le professorat du secondaire mobilise davantage, relativement à l'enseignement dans le premier degré, les étudiant.e.s de milieux favorisés. D'ailleurs, celles et ceux ayant au moins un parent enseignant s'intéressent aux concours de l'enseignement dans des proportions un peu inférieures à la moyenne mais ils se distinguent surtout par la préférence donnée au concours du second degré (37 % contre 28 % en moyenne). Le choix d'une orientation vers l'enseignement (qui ne préjuge pas de la réussite au concours) se comprend ainsi dans une logique de reproduction ou d'amélioration du statut. Une telle logique passe par l'accès au grade de l'agrégation plus particulièrement visé et obtenu par les étudiant.e.s de catégories favorisées ou de parents enseignants⁵. Les étudiant.e.s de milieux populaires sont, quant à eux, plus sensibles à la difficulté des études et aux taux d'échec, écartant davantage par auto-sélection les filières jugées les plus « risquées » (Felouzis, 2000 ; Duru-Bellat, 2002) et, par voie de conséquence, les concours les plus sélectifs. Le concours du premier degré offre de ce point de vue de meilleures chances de succès⁶.
- 18 L'enjeu du concours procède également du souci de rentabiliser son investissement scolaire et devenir enseignant.e offre une voie de promotion sociale visible et accessible, notamment pour les étudiantes des catégories populaires. En effet, les concours de l'enseignement secondaire et d'attaché d'administration de l'État restent parmi les moins sélectifs de la fonction publique (Daussin-Benichou et al., 2015). De plus, le rendement du diplôme dépend de l'origine sociale du diplômé (Goux & Maurin, 1997) mais aussi de son sexe (Duru-Bellat, 1990), comme le montre l'inégale probabilité de devenir cadre quelques années après la fin des études. Aussi, les étudiantes d'origine populaire et dotées de capital scolaire s'évitent-elles, par les voies du concours, une concurrence plus défavorable dans le secteur privé, que ce soit à l'entrée dans le métier ou en cours de carrière. Les concours de l'enseignement public offrent, en outre, une garantie d'insertion et de maintien durable dans l'emploi, plus particulièrement recherchée par les membres des catégories sociales les moins assurées professionnellement de leur avenir.

Logiques disciplinaires

Progressivement, au cours des études, l'origine sociale est incorporée dans la valeur scolaire, qui joue un rôle de plus en plus déterminant sur la suite du cursus (Duru-Bellat, 2002). Les choix de filières de l'enseignement supérieur reflètent les inégalités ainsi constituées, comme en témoigne la répartition des bachelier.ère.s ayant obtenu la mention « bien » ou « très bien » au baccalauréat dans les différentes disciplines enquêtées : anglais : 32,3 %, histoire : 34,2 %, mathématiques : 56,4 %, sciences de l'éducation : 13,6 %, SVT : 24,4 %.

- 19 En effet, les mathématiques attirent les meilleur.e.s bachelier.ère.s alors que les sciences de l'éducation ont un spectre de recrutement scolaire plus large, avec plus d'un cinquième des étudiant.e.s titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel moins destiné, *a priori*, à ce type d'études. Les différences de passé scolaire pèsent plus ou moins sur le choix des disciplines selon notamment le degré de continuité qu'elles présentent avec le cursus antérieur. De ce point de vue, les sciences humaines en général, et spécifiquement les sciences de l'éducation (pour lesquelles l'accès se fait majoritairement au niveau de la troisième année de licence), offrent des opportunités de poursuite d'études supérieures moins indexées à des performances et intérêts liés aux savoirs scolaires. Si l'attrait pour les concours de l'enseignement est relativement comparable selon les disciplines, hormis les sciences de l'éducation qui privilégient majoritairement cette perspective, le choix entre le premier et le second degré segmente nettement les différentes catégories d'étudiants (voir tableau 3).

TABLEAU 3. *Perspective de poursuite d'études après la licence selon le type de discipline, N = 1103*

En %	1 ^{er} degré	2 nd degré	1 ^{er} et / ou 2 nd degré*	Autre(s) concours	Aucun concours	Nsp	Total
Anglais	11.8	29	10.2	11.3	16.2	21.5	100
Histoire	15	25.4	10.9	15.5	12.5	20.7	100
Maths	1.8	43.7	11.5	2.4	17.6	23	100
Sciences éducation	54.6	2.8	9.5	15.9	9.2	8	100
SVT	9.1	27.3	4.2	7.5	30.1	21.8	100
Ensemble	19.9	24.1	7.5	11.9	18	18.6	100

TABLE 3. *Academic projects after Bachelor's degree according to discipline*

- 20 Les étudiant.e.s des disciplines enseignées dans le second degré expriment un rapport privilégié à leur domaine de savoir et ils.elles sont deux à trois fois plus nombreux.es à opter pour un concours dans l'enseignement secondaire, que dans le premier degré. L'exclusivité du choix disciplinaire est au plus haut en mathématiques où l'hypothèse d'un concours de professeur des écoles semble presque totalement écartée. C'est l'inverse en sciences de l'éducation où l'absence de formation dans une matière scolaire oriente logiquement vers la polyvalence disciplinaire du métier dans le premier degré. La discipline et l'enjeu de sa transmission caractérisent le rapport au métier dans le secondaire et les étudiant.e.s voient dans l'accès à la fonction enseignante le moyen de prolonger leur goût ou passion pour telle ou telle matière (Deauvieu, 2009 ; Périer, 2004, 2014).
- 21 Interrogés sur la base d'une question ouverte sur les représentations associées au choix du premier plutôt que du second degré, et inversement, les étudiant.e.s enquêté.e.s ayant formulé un intérêt pour un concours enseignant donnent des réponses homogènes selon trois familles d'arguments inégalement hiérarchisées (voir tableau 4).

TABLEAU 4. Raisons de choix du 1^{er} ou 2nd degré (question ouverte recodée), N = 524

En % Pourquoi avez-vous choisi le...	1 ^{er} degré plutôt que le 2 nd degré	2 nd degré plutôt que le 1 ^{er} degré
Raisons liées au type de public	72	45
Raisons liées à l'enseignement	68	75
Raisons liées aux conditions de travail	11	4

TABLE 4. Reasons for choosing primary or secondary education (recoded answers to an open question)

- 22 La préférence donnée à l'enseignement dans le premier degré concerne, en premier lieu, le groupe d'âge des élèves perçus et nommés précisément comme des enfants, par opposition aux adolescents, enfants auxquels sont attribuées des qualités d'écoute, de curiosité, de comportement respectueux de l'enseignant.e dans un climat relationnel pacifié⁷. Le second registre d'arguments, à jeu égal avec le premier, porte sur le caractère pluridisciplinaire de l'enseignement et sur l'intérêt de se consacrer aux apprentissages fondamentaux. Ces deux ordres de raisons dominent depuis une génération au moins dans les motivations de choix du métier (Maresca, 1995). Ils confirment l'emprise d'un modèle puérocentriste sur les représentations du métier dans le premier degré, conformément à la ligne de politiques scolaires axées sur le rôle actif d'un élève autonome de plus en plus sollicité dans la construction des apprentissages et des savoirs (Rayou, 2000 ; Lahire, 2007 ; Dürler, 2015).
- 23 Lorsqu'ils.elles expriment leur intérêt pour enseigner dans le secondaire, les étudiant.e.s inversent l'ordre des priorités et citent en premier lieu le goût de l'enseignement⁸. Ils.elles classent, en second critère, l'acte d'enseigner auprès de publics d'élèves à l'âge de l'adolescence, les jugeant plus matures ou plus aptes à bénéficier des apports transmis dans un projet de formation voire d'émancipation des individus. Construite sur l'exclusivité et l'excellence disciplinaires, symbolisées par le concours de l'agrégation (Chapoulie, 1987), la figure historique de l'enseignant.e de collègue et surtout de lycée reste associée à la transmission de savoirs et de connaissances à des publics qui ont été longtemps soumis à une forte sélection. Pourtant, une conscience des changements dans les conditions d'exercice du métier accompagne désormais ce projet.

Représentations du métier et du statut

Les raisons du choix et de non-choix

- 24 La représentation des métiers de l'enseignement repose sur des facteurs multiples qui, schématiquement, relèvent pour une part du statut et pour l'autre du métier (Dubet, 1991). D'un côté, tout ce qui est lié à la position sociale et au prestige de la fonction, mais également à ce qui le rattache à une administration et à un établissement. De l'autre, l'activité dans la classe au contact des élèves où se combinent des enjeux de

transmission de savoirs, d'apprentissages et de relation impliquant la subjectivité des acteurs.

- 25 Afin de mieux caractériser les motivations des étudiant.e.s pour les métiers de l'enseignement, les représentations qu'ils.elles se font des conditions et difficultés du métier ont été comparées à celles d'étudiant.e.s qui a priori n'envisagent pas de présenter un concours. Ont-ils.elles des visions si différentes qu'elles permettraient d'expliquer le choix des un.e.s et le désintérêt des autres ?

TABLEAU 5. Raisons de l'attractivité du métier d'enseignant dans le 1^{er} ou 2nd degré selon que les étudiant.e.s pensent présenter un concours de professeur ou pas (3 réponses possibles), N = 1103

En %	1 ^{er} degré		2 nd degré	
	Concours	Pas de concours	Concours	Pas de concours
Le goût pour la matière ou les matières enseignée(s)	24.5	29.4	66	61.7
La transmission de savoirs et de connaissances aux élèves	63.5	55.2	64	59.1
L'éducation et la transmission de valeurs	58.9	59.8	32.1	33.7
Être au contact des jeunes générations	41.9	40.7	23.1	20.2
Le niveau de salaire	1	3.6	6	7.8
Les perspectives d'évolution dans la carrière	1.8	2.6	6.3	6.3
L'autonomie dans le travail	17.4	19	16.7	20.2
L'intérêt d'exercer dans le secteur public	6.4	9.3	5.8	9.8
La sécurité d'emploi	28.9	28.7	29	31
Le temps libre, les vacances	33.5	43.8	30.8	42
Autre	.5	1.5	.6	1.6
Total	(*)	(*)	(*)	(*)

- 26 (*) Total > 100 % en raison des réponses multiples

TABLE 5. Reasons why the teaching profession was an attractive career choice in primary or secondary education according to whether students plan to take a teaching competitive examination (3 possible answers)

- 27 Bien qu'ils.elles ne partagent pas les mêmes aspirations professionnelles, les étudiant.e.s ayant opté pour le concours, ou écartant cette hypothèse, s'accordent sur un même classement des facteurs d'attractivité du métier (voir tableau 5). L'éducation

des jeunes générations et la transmission de savoirs sont les deux ressorts attribués au métier dans le premier degré, surclassant largement les autres dimensions. Dans le second degré, le goût pour la matière enseignée et la transmission dessinent un idéal de la profession. Ces composantes *princeps* de l'identité professionnelle sont complétées, pour les deux niveaux d'enseignement, par « la sécurité d'emploi » et « le temps libre, les vacances », ce dernier item étant plus particulièrement mis en avant chez les non-candidat.e.s aux concours d'enseignant. Le choix de la fonction publique se traduit plus souvent par une recherche d'équilibre entre vie privée et vie professionnelle, mais ce critère ne peut tenir lieu d'argument puisqu'il est précisément plus fréquemment sélectionné par ceux.celles-là mêmes qui ne souhaitent pas faire carrière dans l'enseignement. De même, peut-on observer que la sécurité d'emploi que procure le statut de fonctionnaire peut constituer un facteur attractif, mais sans réel pouvoir discriminant pour le choix des concours du premier comme du second degré. Ce constat vient nuancer les tendances à l'augmentation des taux de candidature dans la fonction publique et l'enseignement lorsque l'insertion sur le marché du travail se dégrade (Fougère & Pouget, 2003). Les stratégies de repli ou de « second choix » qui pouvaient encore conduire au métier d'enseignant.e pourraient ne plus être aussi sensibles aux effets de conjoncture de l'emploi, ou du moins ne plus suffire pour déclencher un véritable regain d'attractivité.

- 28 La réponse à cette question peut être précisée par l'analyse des difficultés perçues du métier, au sens où elles constitueraient autant d'appréhensions et de freins à devenir enseignant.e. (voir tableau 6).
- 29 En réalité, les étudiant.e.s écartant l'hypothèse de passer un concours enseignant ont une perception des difficultés du métier relativement proche de celle exprimée par celles et ceux qui se préparent à cette perspective. C'est tout particulièrement vrai pour le second degré et donc un peu moins dans le premier degré même si les premiers critères sélectionnés restent identiques. Pour ce niveau d'enseignement, les étudiant.e.s motivé.e.s par le concours se préoccupent en premier lieu de l'hétérogénéité des classes et de l'enjeu de faire réussir tous les élèves. La question des relations avec les parents occupe également une position centrale et prend la forme d'une incertitude pouvant peser sur le métier. Une question probablement d'autant plus présente que l'institution ne fait pas nécessairement figure de ressource ou de caution symbolique permettant d'attribuer une légitimité incontestée à l'enseignant.e (Prairat, 2009). Lorsqu'ils.elles écartent la voix du professorat, les étudiant.e.s désignent avant tout les problèmes de comportement des élèves et les risques de désordres scolaires, offrant l'image redoutée d'un professeur contraint de faire la discipline et d'endosser un rôle d'autorité. Au travers des enjeux et tensions qui, de plus en plus, relèvent de la gestion de la relation avec les élèves (Rayou & Van Zanten, 2004), les étudiant.e.s donnent à voir l'image d'un métier plus exigeant et plus imprévisible où « l'enseignant doit “ conquérir ” un public qui lui échappe sans cesse » (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 215), que ce soit dans les apprentissages ou par ses comportements perturbateurs. Ces risques sont également associés à la représentation du métier dans le second degré mais ils sont supplantés par l'enjeu du manque d'intérêt des élèves. Un tel écueil s'énonce en rapport à l'intérêt des enseignant.e.s pour leur discipline, discipline au principe de l'accès à la fonction dans le secondaire.

TABLEAU 6. Perception des difficultés de l'enseignement selon que les étudiant.e.s pensent présenter un concours de professeur ou pas (3 réponses possibles), N = 1106

En %	1 ^{er} degré		2 nd degré	
	Concours	Pas de concours	Concours	Pas de concours
Le manque d'intérêt des élèves	23.2	34.2	78.4	78.6
La gestion du comportement des élèves en classe	53.3	62.5	67	70.9
Les relations entre enseignants	2.6	5	3.5	4.4
Les relations avec les parents	59.6	48	25	23.5
Le manque de soutien de l'institution	27.2	25.8	19.4	19.8
La charge de travail	24.3	15.9	15.7	18.1
L'isolement de l'enseignant	8.1	12.6	4.4	7.1
La difficulté de faire progresser et réussir tous les élèves	66.5	55.7	58.9	47
L'imprévisibilité des situations en classe	32.7	32.6	23.2	23.5
Autre	.7	2.9	2.5	3.7
Total	(*)	(*)	(*)	

30 (*) Total > 100 % en raison des réponses multiples

TABLE 6. Perception of the difficulties in teaching according to whether students plan to take a teaching competitive examination (3 possible answers)

31 Lorsqu'ils.elles se projettent dans le métier d'enseignant.e, les étudiant.e.s redoutent le manque d'appétence des élèves pour les savoirs mais cela ne suffit pas à les différencier dans leur rapport d'intérêt ou de désintérêt pour les concours. Plus globalement, qu'elles soient analysées sous l'angle des facteurs d'attractivité ou des difficultés du métier, les représentations que les étudiant.e.s enquêté.e.s donnent de l'activité et de la condition enseignantes restent relativement proches et parfois, notamment pour le second degré, singulièrement similaires. Une première hypothèse consiste à penser que les étudiant.e.s se forgent une idée du métier sur la base de leur expérience scolaire passée, encore récente si l'on songe à la période du lycée. Elle serait, *a priori*, relativement peu discriminante dans le choix ou non-choix des concours de l'enseignement. Une seconde hypothèse, examinée à suivre, suggère que ce sont moins les facteurs liés à l'activité de l'enseignant.e en classe que les effets de position et de statut qui construisent les représentations et jugements d'intérêt pour le métier.

Un prestige en déclin ?

- 32 Nombre de travaux attestent du manque de reconnaissance exprimé par les enseignant.e.s en France (mais aussi ailleurs). L'enquête TALIS (*Teaching and learning international survey*) de 2013 réalisée dans trente pays (en interrogeant plus de 3 000 enseignant.e.s en France) montre que 86 % des enseignant.e.s français.es se déclarent satisfait.e.s de leur travail (contre 91 % en moyenne) mais que 5 % seulement se sentent valorisé.e.s contre 31 % en moyenne (*Note d'information*, 2014). Plusieurs hypothèses explicatives peuvent être avancées. Il faut tenir compte notamment de l'effet de concurrence lié à la forte progression des emplois qualifiés mieux rémunérés et bénéficiant d'un meilleur prestige social que celui d'enseignant.e. Lorsqu'ils.elles se comparent à des cadres du privé, les enseignant.e.s peuvent avoir le sentiment d'occuper une position inférieure, ne serait-ce que par leur niveau de salaire. Cette impression est probablement accentuée depuis la masterisation qui, en élevant le niveau de recrutement, aurait élevé les attentes en la matière. La dégradation du niveau de salaire représente de ce point de vue un indicateur objectif de perte de statut et de considération sociale ⁹. Les conséquences seraient plus sensibles auprès des jeunes enseignant.e.s qui appréhendent les débuts dans le métier (mobilité contrainte, contextes d'établissements difficiles, charge de travail élevée, etc.) alors même qu'ils reçoivent une rémunération relativement faible à ce stade de la carrière (de 5 % inférieure à la moyenne des pays de l'OCDE).
- 33 Ces différents éléments contribuent à alimenter le manque de reconnaissance exprimé par les professionnel.le.s en poste ¹⁰, notamment sous l'angle de la valeur sociale de la fonction (Renault, 2004). Ce sentiment se combine à l'idée d'une perte de prestige du métier devenu moins attractif auprès des jeunes générations. Toutefois, c'est en comparant les métiers de l'enseignement relativement à d'autres professions proches sur le plan des exigences de qualification ou de diplôme qu'il peut être possible d'apprécier l'image et la position attribuées à ce métier dans la société. Dans ce but, les items de professeur des écoles et d'enseignant du secondaire ont été intégrés à une liste de quinze professions relevant de différents secteurs d'activité afin de situer chacune d'entre elles sur une même échelle de prestige (voir tableau 7).
- 34 Qu'il s'agisse du professorat du premier ou du second degré, les étudiant.e.s enquêté.e.s relèguent les métiers de l'enseignement dans les dernières places du classement sur une échelle de prestige social qui plébiscite les carrières de magistrat, d'ingénieur et d'avocat. Plus encore, cette hiérarchie est aussi celle établie par ceux.celles-là mêmes qui se destinent à l'enseignement, comme si les possibles candidat.e.s partageaient les représentations et normes sociales adoptées par leur groupe de pairs. En effet, 3 % environ des candidat.e.s potentiel.le.s au professorat des écoles accordent le plus haut prestige à ce métier et 5 % pour le second degré contre respectivement 2 % et 2,3 % en moyenne. Sans doute ce sentiment est-il pour partie tributaire des performances du système éducatif, telles que mesurées depuis plusieurs années par les enquêtes périodiques PISA (Programme international de l'OCDE sur le suivi des acquis des élèves). En effet, s'oppose au sentiment de dévalorisation des enseignant.e.s français.es, celui observé dans les pays parmi les mieux classés au plan international tels que la Finlande, la Corée du Sud ou encore Singapour ¹¹. Pourtant, un si faible prestige accordé au métier d'enseignant.e peut surprendre au regard des sondages établissant régulièrement le palmarès des métiers préférés des Français. Ainsi, une enquête

récente sur « Le métier idéal¹² » montre que, chez les 18-24 ans, le métier d'enseignant.e occupe la troisième place (9 %) après celui de chef d'entreprise (11 %) et de médecin (11 %), mais en faisant jeu égal avec vétérinaire ou acteur et en précédant celui d'avocat (6 %) ou d'ingénieur (5 %). Certes, la population des étudiant.e.s de troisième année de licence peut nourrir des aspirations différentes de sa génération prise globalement, du fait même de la durée des études suivies, mais des recherches ont confirmé la valeur accordée au métier d'enseignant.e, notamment dans les classes populaires (Poullaouec, 2004). L'analyse s'éclaire à la lumière du classement d'attractivité (« Parmi les professions suivantes, quelle est la plus attractive à vos yeux ? ») opéré à partir de la même liste de métiers et qui permet de reconsidérer l'intérêt pour soi de telle ou telle activité.

- 35 En effet, si les étudiant.e.s *a priori* non-candidat.e.s à un concours enseignant confirment le peu d'intérêt qu'ils accordent à ce type de métier (5,3 % d'attractivité pour professeur de collège ou de lycée et 3,5 % pour professeur des écoles), ceux visant le professorat du secondaire et plus encore le professorat des écoles jugent leur profession de destination attractive (respectivement 47,6 % d'attractivité pour professeur de collège ou de lycée et 62,5 % pour professeur des écoles). De plus, ils relèguent loin derrière les carrières de magistrat ou d'avocat¹³ qui, pourtant, bénéficiaient d'un prestige particulièrement élevé. Ce jugement peut sembler ambivalent voire paradoxal mais il suggère deux pistes d'analyse. Il montre d'une part, que l'attractivité du métier d'enseignant.e ne se résume pas à son prestige social et à ses gratifications associées. Le prestige ne représente que l'une des composantes d'une profession qui se définit aussi par son utilité sociale, ses contenus d'activité ou encore son appartenance au secteur public, pourvoyeur à la fois de statut et de sens donné à sa mission. Le paradoxe apparent suggère d'autre part, de dissocier la valeur accordée à l'enseignement pour soi, et l'image ou le prestige que semble lui accorder la société. Cette distinction suggère de mener des recherches par entretiens approfondis afin de mieux évaluer le rapport subjectif au métier, ce qu'il représente pour autrui, et la manière dont les étudiant.e.s parviennent à les articuler dans un projet personnel cohérent.

TABLEAU 7. Professions ayant le plus haut prestige social selon que les étudiants se destinent au 1^{er} ou 2nd degré* (deux réponses possibles), N = 1103

En %	Plus haut prestige		
	Ens.	« choix » 1 ^{er} degré	« choix » 2 nd degré
Magistrat	51.6	54.9	55.5
Ingénieur	43.6	41.4	48.8
Psychologue	4	1.8	5.2
Professeur de collège ou lycée	2.3	.7	4.9
Directeur des ressources humaines	5.8	5.1	4.6
Commissaire de police	5.3	2.6	4.6

Architecte	12.4	10.6	11.6
Professeur des écoles	2	2.9	2.1
Journaliste	4.7	4	5.5
Trader	14	13.9	11.3
Pharmacien	5.4	3.7	6.1
Avocat	41.5	50.9	39.6
Développeur informatique	2	1.4	.3
Responsable marketing / communication	2.4	1.8	.3
Styliste	.7	/	.1
Total	(*)	(*)	(*)

36 Total > 100 % en raison des réponses multiples

37 (*) « Voici une liste de professions d'un niveau d'études comparable à ce qui est exigé pour devenir enseignant. Parmi les professions suivantes, cochez les deux qui ont selon vous le plus haut prestige social »

TABLE 7. Occupation with the highest social prestige according to whether students plan to take a teaching competitive examination (2 possible answers)

Conclusion

38 Questionné.e.s à l'âge de 15 ans sur la profession qu'ils.elles souhaiteraient exercer, 5 % seulement des élèves enquêté.e.s dans plus de 60 pays espèrent devenir enseignant.e dont 6 % des filles et 3 % des garçons. Les écarts sont sensibles entre les pays et la France occupe une position un peu en deçà de la moyenne. De plus, les élèves les plus compétent.e.s, surtout en mathématiques, ne sont pas les plus attiré.e.s par l'enseignement (OCDE, 2015). De telles intentions n'ont pas de valeur prédictive, mais elles pourraient faire écho à l'enquête auprès des étudiant.e.s en soulignant les risques qui pèsent sur l'évolution de l'attractivité de la profession enseignante. Les alternatives plus nombreuses qui s'offrent désormais aux étudiant.e.s à l'entrée dans les études supérieures, ou au moment du choix après la licence, relativisent par comparaison et montée des exigences la valeur des métiers de l'enseignement. Dans ce contexte, les étudiant.e.s hésitent davantage à privilégier l'enseignement et un métier auquel ils n'attribuent qu'un faible prestige social. Cependant, cette perte de valeur extrinsèque ne représente que l'une des composantes de l'attractivité du métier qui s'appuie aussi sur l'intérêt pour les savoirs disciplinaires dans le second degré ou la référence à l'enfance pour le premier degré. Ces dimensions de transmission d'un côté, d'éducation de l'autre, construisent la valeur intrinsèque et le sens du projet pour les étudiant.e.s intéressé.e.s par ces métiers. D'ailleurs, lorsque les enseignant.e.s en poste évoquent leur malaise voire leur souffrance, ils pointent d'abord les difficultés rencontrées dans

l'activité en classe et la relation avec les élèves en particulier, plus que les aspects de salaire et de statut (Lantheaume & Helou, 2008 ; Maroy, 2008).

- 39 De plus, les logiques de « choix » du métier s'enracinent dans une histoire et trajectoire qui en soulignent le caractère personnel et de longue durée (Rochex, 1995). D'ailleurs, l'orientation vers les métiers de l'enseignement semble décidée bien avant le parcours universitaire et se forger progressivement au prisme de l'élève que tout.e étudiant.e a été et des figures d'enseignant.e.s qui l'ont accompagné.e. Aussi, quand s'ouvre l'espace des possibles à l'heure du « choix », l'opportunité des concours de l'enseignement puise probablement dans cette mémoire scolaire, biographique, pour construire une projection de soi dans le métier imaginé. Il s'agit dès lors d'articuler le niveau identitaire du projet d'orientation avec un objectif atteignable et par conséquent mobilisateur (Boudrenghien & Frenay, 2015). En ce sens, s'orienter vers l'enseignement se joue au croisement de déterminations sociales et scolaires d'un côté, d'histoires singulières de l'autre. Elles impliquent l'engagement de soi relativement à une double incertitude, quant à l'issue du concours d'une part, quant à la découverte du métier « réel » d'autre part.

BIBLIOGRAPHIE

- Beaud, S. (2002). *80 % au bac... et après ?* Paris : La Découverte.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boudrenghien, G., & Frenay, M. (2015). S'engager envers son projet de formation, une étape clé de la transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur. In M.-H. Jacques (éd.), *Les transitions scolaires* (pp. 251-265). Rennes : Presses Universitaires.
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Charles, F., & Cibois, P. (2010). L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée. *Sociétés contemporaines*, 77, 31-56.
- CNESCO (2016). *Attractivité du métier d'enseignant. État des lieux et perspectives*. Rapport scientifique.
- Commission européenne (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe*. OCDE.
- Daussin-Benichou, J.-M., Idmache, S., Leduc, A., & Pouliquen, E. (2015). Souhaiter entrer dans la fonction publique de l'État : quel rôle des déterminants économiques ? *Insee références*, 105-122.
- De Singly, F., & Thélot, C. (1988). *Gens du privé, gens du public. La grande différence*. Paris : Dunod.
- Deauvieu, J. (2005). Le monde enseignant. In J.-P. Terrail (éd.), *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives* (pp. 41-71). Paris : La Dispute.

- Deauvieu, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire*. Paris : La Dispute.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dürler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire*. Rennes : Presses Universitaires.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Enseigner en collège et lycée en 2008 (2009). *Les dossiers*, 194. Vanves : MEN-DEPP.
- Felouzis, G. (2000). Repenser les inégalités à l'université. *Sociétés contemporaines*, 38, 67-98.
- Fougère, D., & Pouget, J. (2003). Les déterminants économiques de l'entrée dans la fonction publique. *Économie et statistique*, 369-370, 15-48.
- Gollac, S. (2005). La fonction publique : une voie de promotion sociale pour les enfants des classes populaires ? *Sociétés contemporaines*, 58, 41-63.
- Goux, D., & Maurin, E. (1997). Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine. *Économie et statistique*, 306, 13-26.
- Hugrée, C. (2009). Les classes populaires et l'université ; la licence ... et après ? *Revue française de pédagogie*, 167, 47-58.
- IGAEN (2013, juillet). *Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines*. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, monsieur le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Lahire, B. (2007). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.
- Lantheaume, F., & Helou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Maresca, B. (1995). Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant. *Les dossiers d'éducation et formation*. DEP-MEN, 51.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. *Recherche et formation*, 57, 23-38.
- Note d'information (2014, juin). *TALIS 2013-Enseignant en France : un métier solitaire ?* MENESR-DEPP.
- OCDE (2014). *Regard sur l'éducation 2014*. Paris : OCDE.
- OCDE (2015). *PISA à la loupe. Qui veut devenir enseignant ?* 58. Paris : OCDE.
- Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 147, 79-90.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Poullaouec, T. (2004). Les familles ouvrières face au destin de leurs enfants. *Économie et statistique*, 371, 3-22.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rayou, P. (2000). L'enfant au centre : un lieu commun pédagogiquement correct. In J.-L. Derouet, *L'école dans plusieurs mondes* (pp. 245-274). Bruxelles : De Boeck.

- Rayou, P., & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard.
- Renault, E. (2004). *L'expérience de l'injustice*. Paris : La Découverte.
- Rochex, J.-Y. (1995). Éloge des commencements. In A. Davisse & J.-Y. Rochex. (éd.), « *Pourvu qu'ils m'écoutent...* » (pp. 175-202). Creteil : CRDP.
- TALIS (2013). *Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris : OCDE.
- Terrail, J.-P. (1997). *La scolarisation de la France*. Paris : La Dispute.
- Terrier, C. (2014). L'attractivité des concours de recrutement des enseignants du second degré public. *Note d'information*. DEPP, 24.
- Valette, C. (2015a). Concours de professeurs des écoles dans l'enseignement public : deux fois plus de recrutements externes en 2014. *Note d'information*. DEPP, 21.
- Valette, C. (2015b). Concours enseignants du secondaire public : les recrutements externes ont presque doublé en 2014. *Note d'information*. DEPP, 20.
- Valette, C. (2016). Concours enseignants 2015 du secondaire public. *Note d'information*. DEPP, 16.

NOTES

1. . *Note flash*, n° 3, avril 2015 et n° 6, mai 2016.
2. . Cette enquête a été réalisée dans le cadre d'une mission sur « L'attractivité des métiers de l'enseignement » effectuée pour le compte du CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire). Je remercie Nathalie Mons, sa présidente, de m'avoir autorisé à exploiter l'ensemble des données.
3. . Appréhendées au travers de la position socioprofessionnelle des parents, du type de bac et de la mention obtenus.
4. . S'agissant des mères des étudiant.e.s des catégories populaires enquêtées, près d'un tiers sont employées et 3,4 % seulement ouvrières.
5. . Ainsi, d'après une enquête du début des années 2000, 30 % des agrégés contre 9 % des PLP ont au moins un parent enseignant (Périer, 2003).
6. . Rappelons qu'en 2015, 38 % des candidat.e.s ont été admis.e.s au concours externe de professeurs d'écoles contre 31 % dans le second degré (Capes) et 15 % à l'agrégation.
7. . Citons, parmi les réponses rédigées par les étudiant.e.s : *J'aime cette tranche d'âge, je préfère les plus jeunes, le relationnel plus agréable avec les petits, les enfants sont ouverts, aptes à apprendre et à écouter, les enfants sont curieux, le contact avec les enfants, l'échange qui se crée...*
8. . Quelques citations illustrent ce rapport à l'enseignement dans la discipline des études suivies à l'université : *Je souhaitais enseigner uniquement ma spécialité, enseigner la discipline que je maîtrise, enseigner la discipline que j'aime, le programme de ma discipline est plus intéressant...*
9. . De 2000 à 2012, le niveau de salaire des enseignant.e.s a augmenté en valeur réelle dans tous les pays sauf en France, en Grèce et au Japon. Cf. OCDE (2014). *Regard sur l'éducation 2014*. Paris : OCDE.
10. . D'après une enquête de la DEPP réalisée en 2008, 93 % des enseignant.e.s du secondaire adhèrent à l'idée d'un « malaise enseignant » et 48 % d'entre eux.elles l'attribuent d'abord à l'absence de reconnaissance professionnelle (36 % aux conditions de travail, 11 % aux conditions de rémunération et 5 % citent d'autres raisons). Cf. Enseigner en collège et lycée en 2008 (2009). *Les dossiers*, 194. Vanves : MEN-DEPP.
11. . Corrélativement, les enseignant.e.s de pays peu performants selon PISA comme l'Espagne ou la Croatie partagent un sentiment de dévalorisation comparable à celui des Français.

12. . Sondage CSA sur le « métier idéal » réalisé en avril 2015 (échantillon de 1 001 personnes de 18 ans et plus, sélectionnées selon la méthode de quotas) et publié dans *Direct matin*. Le métier d'enseignant apparaît en 4^e place après médecin (13 %), vétérinaire (10 %) ou acteur (9 %) et est choisi par 12 % des femmes contre 4 % des hommes (soit respectivement le 4^e rang et le 11^e rang, les hommes lui préférant ingénieur ou sportif).

13. . Le métier de magistrat, jugé le plus prestigieux, a un niveau d'attractivité de 5 % pour les étudiant.e.s se destinant au concours du premier degré et de 6,4 % pour ceux.celles visant le concours du second degré. La profession d'avocat se situe en deçà de ces valeurs.

RÉSUMÉS

On observe, depuis plusieurs années, des difficultés de recrutement des enseignant.e.s dans certaines académies et disciplines. Cette situation est accentuée par l'augmentation rapide du nombre de postes et elle pose la question de l'image et de l'attractivité des métiers de l'enseignement auprès des étudiant.e.s. Une enquête réalisée auprès de publics de troisième année de licence montre que des logiques sociales, scolaires et disciplinaires fabriquent les « choix » d'orientation mais que les motivations reposent également sur des représentations du métier forgées au cours de la scolarité. En ce sens, le processus d'orientation vers l'enseignement articule un espace déterminé de possibles et une dimension identitaire forte.

Difficulties in teacher recruitment can be observed in some regions and some subject matters for a few years. This situation is reinforced by the rapid growth of the number of teaching posts and raises the issue of the image and attractiveness of the teaching profession amongst students. A survey carried out amongst Bachelor students shows that social and academic factors as well as university disciplines play a decisive role in building career 'choices'. However, motivations also rely on views of the teaching profession built through students' school experience. In this way, the process of teacher career choice combines a determined scope of possibilities and a strong identity dimension.

INDEX

Keywords : Students, teaching qualification, career choice, teaching profession

Mots-clés : étudiant.e.s, concours d'enseignement, orientation professionnelle, métier d'enseignant

AUTEUR

PIERRE PÉRIER

est Professeur de Sciences de l'éducation, Université Rennes 2 – CREAD (EA 3875). Thèmes de recherche : enseignants du secondaire, relations école / familles. Contact : Université Rennes 2, place du Recteur H. Le Moal 35043 Rennes Cedex. Courriel : pierre.perier@univ-rennes2.fr