

Rapport sur
l'état des services publics

Éducation

2023

Avant propos

Le présent cahier constitue l'un des cinq chapitres du rapport sur l'état des services publics 2023, réalisé par le collectif Nos services publics. Il est issu du travail, des réflexions et de l'expertise de dizaines d'agents publics de terrain, de chercheurs et de chercheuses, de cadres de l'administration, de citoyennes et de citoyens qui ont rendu ce rapport possible par leurs indispensables et riches contributions : qu'ils et elles en soient encore infiniment remerciées.

Ce rapport a pour ambition de constituer un document de référence sur l'évolution de long terme des services publics ainsi qu'un outil de réflexion pour leur rénovation, en partant des besoins actuels et futurs de la population. Les enseignements généraux que nous en tirons, transverses à l'ensemble des services publics étudiés - santé, éducation, transports, justice et sécurité, fonctionnement et financement des services publics - sont consignés dans un cahier de synthèse dédié. Sont également accessibles dans ce cahier de synthèse la méthode suivie et les remerciements nominatifs des contributeurs et contributrices.

L'intégralité du rapport est accessible sur nosservicespublics.fr.

L'essentiel

L'éducation occupe une place toute particulière dans l'histoire et la symbolique de la société française et de ses services publics. Affirmée comme "première priorité nationale" par le code de l'éducation, elle se donne pour objectif de transmettre à tous les élèves des connaissances, des valeurs et des compétences. Marquant fortement les premières années de la vie de dizaines de millions d'enfants, les débats et les - nombreuses - réformes qui la concernent sont d'autant plus passionnés qu'ils se traduisent par des visions plurielles du rôle de l'école dans une société en forte évolution.

Enjeu majeur, l'Éducation nationale l'est également compte tenu de l'ampleur des moyens humains et financiers mobilisés, la conjugaison des deux en fait le premier poste de dépenses du budget de l'État.

Tous financeurs publics et privés confondus, la dépense intérieure d'éducation s'élève à 168,8 milliards d'euros en 2021, soit 6,8 % du PIB (proportion équivalente à celle enregistrée en 1990)¹. Cette dépense est soutenue à près de 80 % par les administrations publiques, et à 57 % par l'État dont l'éducation représente 25 % du budget général. Ces dépenses ont pour première finalité de rémunérer les 1 052 700 agents relevant du ministère de l'éducation nationale en 2021) - qui sont des enseignants pour les trois quarts d'entre eux - et qui représentent plus de 40 % des effectifs de la fonction publique de l'État. Avec 6,5 millions d'élèves scolarisés dans les écoles primaires publiques et privées sous contrat, 3,4 millions au collège et 2,3 millions au lycée, le total des élèves du primaire et du secondaire (hors Centres de Formation des Apprentis) s'élève donc à 12,2 millions d'enfants et d'adolescents. Le nombre d'inscrits dans l'enseignement supérieur croît en outre chaque année de 2,2 % depuis 5 ans ; il atteint désormais près de 3 millions d'étudiants.

¹Source : L'état de l'école 2022

Phénomène marquant des 40 dernières années, la massification scolaire, réalisée à modèle pédagogique quasi constant, ne s'est pas traduite par une démocratisation à la hauteur des enjeux de réduction des inégalités.

Le phénomène de « massification » est le fait structurant du système scolaire français depuis les années 1980. Il est avant tout quantitatif : le taux de bacheliers a été multiplié par quatre pour une génération, permettant d'atteindre l'objectif politique de 80 % d'une classe d'âge à ce niveau de diplôme ; la proportion de diplômés du supérieur a été multipliée par deux en 25 ans chez les 25-34 ans, passant de 24 % à plus de 50 %. Mais il est également qualitatif, avec une modification dans la structure même des publics. D'une part, le collège unique a conduit à retarder la répartition des élèves entre filières générale et professionnelle, accroissant l'hétérogénéité des classes en termes d'origine sociale ou de rythmes de progression. D'autre part, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu scolaire a été multiplié par trois en 15 ans, pour atteindre près de 400 000 élèves.

Pour autant, cette massification n'a pas permis de faire reculer les inégalités. La possibilité de poursuivre des études est toujours inégalement répartie dans la population : alors qu'ils représentent de part et d'autre 30 % des étudiants en licence, les enfants de cadres représentent 40 % des étudiants au niveau du doctorat, quand les enfants d'ouvriers et d'employés n'en représentent plus que 15 %. A niveau d'études équivalent, les disparités sont fortes : si le collège est dit unique, une orientation forte a lieu à l'entrée au lycée et l'existence de trois baccalauréats différents conduit à une segmentation sociale horizontale au sein du système scolaire français : en 2022, les enfants de cadres représentaient 35 % des titulaires d'un baccalauréat général et 8 % des titulaires d'un baccalauréat professionnel, quand les enfants d'ouvriers représentaient 34 % des titulaires de baccalauréat professionnel et 16 % des titulaires d'un baccalauréat général. Quant à l'accompagnement individuel des élèves en situation de handicap (AESH), qui concerne pour les trois quarts des troubles intellectuels ou cognitifs, et non physiques, et à l'orientation en classe ULIS ou SEGPA, destinées aux élèves les plus en difficulté, ils concernent de façon disproportionnée les enfants des ménages les plus pauvres et les moins diplômés. Par ailleurs, l'inclusion par l'école, notamment des enfants en situation de handicap, n'est pas allée de pair avec une réflexion sur les moyens de les accompagner efficacement.

Fait notable, cette massification s'est faite à modèle pédagogique quasi constant. Marquée par le modèle du cours magistral, la pédagogie conduit à penser la classe et non les élèves. La différenciation pédagogique concernant l'apprentissage de la lecture en primaire est ainsi deux fois moins répandue en France que dans la moyenne des pays de l'Union européenne. Dans le même temps, le niveau de compréhension de l'écrit des élèves de CM1 est resté inférieur à la moyenne de ces pays.

En parallèle, les pratiques d'évitement des familles dotées d'un fort capital culturel se sont intensifiées, à la fois par le recours au secteur privé sous contrat et du fait du développement important des cours particuliers, renforçant la mécanique de reproduction des inégalités sociales par l'école.

Les pratiques de contournement concernent des publics assez identifiés socialement. Alors que la mixité au sein des établissements scolaires publics connaît une légère amélioration, les enfants de familles à fort capital culturel et/ou économique se concentrent de plus en plus au sein de l'école privée sous contrat : entre 2003 et 2021, au sein des collèges privés sous contrat, le taux d'élèves issus de milieux très favorisés passait de 29 % à 40 %, quand celui d'élèves issus de milieux défavorisés passait de 27 % à 19 %. Il en découle une ségrégation croissante entre le public et le privé, parfois liée à un creusement des inégalités territoriales, et ce malgré des financements de l'État équivalents à ceux du public, soit 8,5 Md€ en 2020 à destination des établissements privés sous contrat.

Dans le même temps, les cours privés censés aider les élèves en difficulté sont devenus un palliatif d'un système éducatif qui n'accompagne pas individuellement tous les élèves, avant tout mobilisé par les familles les plus aisées. Au sein des 10 % de la population les plus aisées, près du tiers des enfants ayant des grosses ou petites difficultés scolaires prenaient des cours particuliers payants, quand cette proportion était inférieure à 15 % pour les 70 % de la population ayant les revenus les plus faibles. Ce phénomène représente un effort financier substantiel, d'abord pour les familles, mais également pour l'État, qui encourage le recours aux cours privés par le biais de dépenses fiscales.

En conséquence, si les inégalités de réussite scolaire, selon le milieu d'origine, perdurent au sein même de l'enseignement public, la différenciation sociale croissante entre les élèves fréquentant l'école publique et ceux scolarisés au sein de l'école privée dans les vingt dernières années bouscule la notion même d'éducation nationale. Les raisons en sont à la fois complexes, multifactorielles, et encore relativement peu analysées. Au niveau global, elles conduisent à une polarisation des publics de l'école.

Enfin, la prise en compte des besoins des enfants apparaît comme le principal impensé de l'institution scolaire, emportant des conséquences pour l'ensemble de ses acteurs.

Les besoins des enfants à l'école concernent évidemment la pédagogie et la transmission des connaissances, dont les résultats et le recouplement des inégalités scolaires et des inégalités sociales exigent de repenser les méthodes. Au-delà de la pédagogie, le temps de l'école est si déterminant que l'enjeu est véritablement le bien-être et l'épanouissement des enfants, condition même des apprentissages, qui doit être porté par toute la communauté éducative. Or, la qualité de vie à l'école reste un impensé dans la politique d'éducation nationale.

D'après l'Organisation mondiale de la santé, à peine 50 % des enfants de 13 et 15 ans en France se sentent très soutenus par leurs enseignants, seuls 20 % d'entre eux disent "beaucoup aimer l'école" et une fille sur trois et un garçon sur cinq de 15 ans se sent sous pression par ses devoirs. Il est symptomatique à ce titre que l'invocation d'un « intérêt supérieur de l'enfant » se limite ainsi aux enjeux de violence et de harcèlement, sans être accompagnée d'une prise de conscience de leurs besoins hors enseignement au sens strict. Ainsi, des questions essentielles pour les besoins des enfants, comme celle de la santé mentale, celle du temps de l'enfant ou encore celle du rythme de la journée, ne sont toujours pas pris en charge par l'institution scolaire.

Ce refus de prendre au sérieux la qualité de vie des élèves dans l'enceinte scolaire a un effet sur l'ensemble de la communauté éducative. Il s'accompagne d'une perte de sens généralisée ressentie par des agents, mis dans l'incapacité de réaliser leur mission au contact quotidien des enfants. Outre la stagnation de la rémunération et la précarisation croissante du corps enseignant comme des personnels d'accompagnement, qui sont de moins en moins titulaires de leur poste, l'augmentation de la taille des classes – d'en moyenne un élève par classe au collège comme au lycée général et technologique depuis 2010 – dégrade les conditions de travail. La conséquence de cette dégradation progressive sur l'attractivité des métiers est immédiate : le nombre de candidats présents aux concours de l'éducation nationale a été divisé par deux par rapport à la moyenne des années 1995-2005. Derrière l'idée de « vocation » des professeurs, l'école n'a pas investi l'ensemble de ses agents d'une mission au service des publics, dont le délitement du lien entre les personnels, les élèves et leurs parents n'est qu'un symptôme.

Notre système éducatif n'est pas pensé comme un service public. Malgré un phénomène clair de massification, l'institution scolaire est un système de plus en plus dual, qui n'a pas réussi à renouveler les relations entre d'une part les agents, la communauté éducative, et d'autre part les usagers, les enfants et leurs parents. Il n'appréhende ni la perte d'efficacité et les inégalités croissantes dues, notamment, à des pratiques d'évitement, ni l'enjeu du bien-être des enfants comme de la communauté éducative, qui intensifie en retour la désaffection pour l'école.

Introduction

01

LES BESOINS EN MATIÈRE
D'ÉDUCATION**Une dynamique
démographique
fortement marquée
par la massification
scolaire**

- 1 — Aujourd'hui, 80 % d'une classe d'âge a le baccalauréat, pour moitié un baccalauréat général et pour moitié un baccalauréat technologique ou professionnel **13**
- 2 — Les déterminants de la massification scolaire : une politique publique volontariste qui accompagne les souhaits de hausse du niveau de qualification **15**
- 3 — Les effets paradoxaux de la massification scolaire par rapport à l'emploi : un rendement décroissant des diplômes **17**

02

LES BESOINS EN MATIÈRE
D'ÉDUCATION**Une acquisition des
contenus marquée
par des lacunes
générales en
matière de
compréhension**

- 1 — Un déterminisme social persistant et qui se renforce . . . **22**
- 2 — Un déplacement des inégalités vis à vis du diplôme **2**
- 3 — Une mixité sociale des établissements en reflux **24**

03

LES BESOINS EN MATIÈRE
D'ÉDUCATION**Le bien-être des
élèves, un impensé
de l'école française**

- 1 — Une "transmission de connaissances" complexe qui ne saurait être réduite à celle des "fondamentaux" **28**
- 2 — Une absence d'amélioration de la transmission des connaissances en France **30**
- 3 — Les déterminants de l'acquisition des connaissances : on est clairement pas très bons en compréhension **32**

04

LES INÉGALITÉS FACE AU SYSTÈME SCOLAIRE

Un déplacement depuis le niveau de diplôme vers la nature de celui-ci

- 1 — Quand l'école peut devenir un lieu de mal-être : une prise de conscience récente **35**
- 2 — Des pistes d'explication à la souffrance exprimée par les jeunes. **36**
- 3 — Les effets encore mal connus du mal-être scolaire : phobie scolaire, décrochage et justification du recours au privé hors contrat. **37**

05

ÉDUCATION PRIVÉE

Homogénéité croissante du privé sous contrat, croissance forte de l'éducation hors contrat et essor des cours privés

- 1 — Une école privée sous contrat largement financée par les pouvoirs publics, malgré une mixité sociale en reflux. . **42**
- 2 — Des scolarisations hors contrat et en famille qui touchent des publics différents et qui, bien que marginales en volume, connaissent une forte dynamique. **43**
- 3 — Quand l'école ne suffit pas : l'essor des cours privés alimenté par le levier fiscal **44**

06

LES PROFESSIONNELS DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Des conditions de travail dégradées et une perte d'attractivité des métiers

- 1 — Une communauté éducative relevant de deux catégories d'employeurs et, en ce qui concerne l'Éducation nationale, en voie de précarisation. **48**
- 2 — Une rémunération en baisse et des conditions de travail dégradées qui éclipsent le fort sentiment de sens dans leur travail des enseignants. . **49**
- 3 — La perte d'attractivité du métier d'enseignant. **51**

Introduction

L'éducation nationale est une politique publique qui s'incarne dans un service public de l'éducation, formé d'une communauté éducative autour d'enseignants et de personnels non-enseignants exerçant leur activité dans des lieux scolaires, auquel peuvent concourir les parents. Aux termes de l'article L. 111-1 du code de l'éducation, il vise à la transmission des connaissances et des valeurs de la République aux élèves, tout en veillant à « l'égalité des chances », la « scolarisation inclusive », « la mixité sociale des publics scolarisés » et « la réussite de tous ».

Depuis la rentrée 2020, la scolarité est obligatoire en France pour les élèves de 3 ans à 16 ans (article L. 131-1 du code de l'éducation). Pour les besoins de la comparaison internationale, c'est toutefois le degré de scolarité, plutôt que l'âge des élèves, qui est retenu dans les analyses : l'OCDE parle ainsi du « primaire, secondaire et post-secondaire non-tertiaire » pour décrire ce que l'on appelle en France l'école primaire, le collège, le lycée et les filières professionnelles au lycée, et comparer les pays. Il s'agit du canevas principalement utilisé dans ce chapitre. Le « tertiaire » désigne les études universitaires, et sera inclus ponctuellement dans le périmètre retenu en tant que de besoin.

Les premiers mots du code de l'éducation la désignent comme « première priorité nationale ». Elle représente en conséquence le premier poste de dépenses de l'État, de 82 Md€ environ en 2023, soit un cinquième des crédits du budget général. Toutefois, tant les études internationales comme le rapport PISA de l'OCDE, conduit tous les 4-5 ans depuis 1997, que l'état des lieux de l'éducation, témoignent de résultats décevants du système scolaire français, s'agissant par exemple du bien-être des élèves ou de celui des enseignants. À travers six enjeux qui paraissent structurants pour la politique d'enseignement scolaire et les indicateurs liés, ce chapitre vise à objectiver la situation de l'école en France.

Fruit d'une politique volontariste menée depuis le début des années 1970, le niveau scolaire atteint par les jeunes en France est aujourd'hui particulièrement élevé avec 80 % des 25-34 ans détenteurs du baccalauréat et 50 % de cette même classe d'âge diplômés du supérieur **(1)**. La réponse politique actuelle à cette massification est celle d'une "démocratisation ségrégative" (Pierre Merle) qui ne permet pas l'égalisation des trajectoires **(2)** notamment parce qu'elle finance des établissements privés dont l'objectif premier n'est pas la mixité scolaire **(3)**, qui brade ses ressources humaines (cf. item 6 personnels) et ses usagers **(4)** sans se donner les moyens d'améliorer les résultats globaux de tous ses élèves **(5)**.

01

LES BESOINS EN MATIÈRE
D'ÉDUCATION

**Une dynamique
démographique
fortement
marquée par
la massification
scolaire**

L’allongement de la durée moyenne des études et la hausse du niveau de diplôme sont le fruit de contraintes réglementaires, d’orientations politiques et d’une demande endogène des familles. La hausse du niveau moyen de diplôme détenu n’empêche pas le phénomène de tri à l’entrée sur le marché du travail : le diplôme est devenu indispensable pour éviter le chômage, mais ne garantit pas un emploi en rapport avec les qualifications détenues.

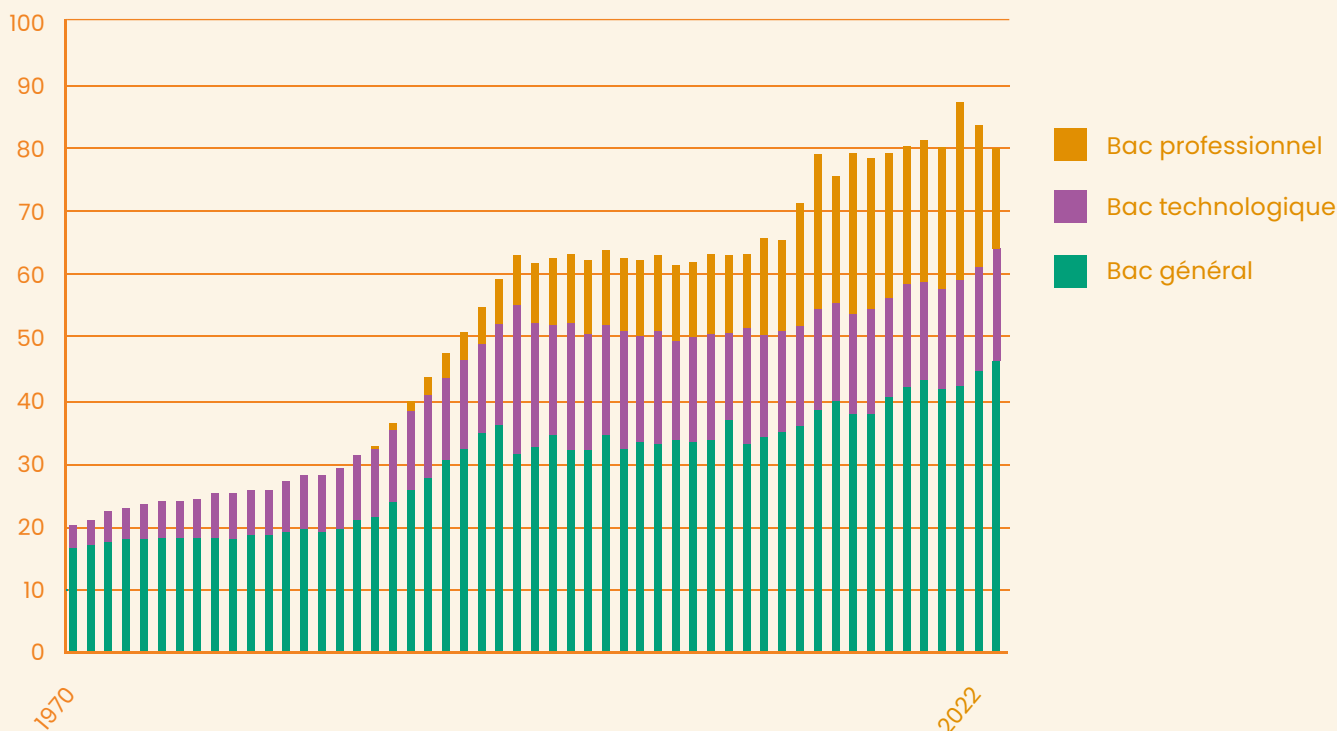
1 — Aujourd'hui, 80 % d'une classe d'âge a le baccalauréat, pour moitié un baccalauréat général et pour moitié un baccalauréat technologique ou professionnel

En 1970, seuls 20 % de chaque génération était titulaire du baccalauréat. La quasi-totalité de ces bacheliers était alors titulaire d'un baccalauréat général. Entre 1985 et 1995, la proportion de bacheliers dans une génération a doublé (de 30 % à 63 %) : en 10 années, le taux de titulaires d'un baccalauréat général parmi une génération a quasiment doublé (de 20 % à 37 %), à l'instar de celui de de titulaires du baccalauréat technologique (de 10 % à 18 %), et 8 % de la tranche d'âge diplômée en 1995 est titulaire du nouveau baccalauréat professionnel. Entre 1995 et 2010, la proportion de bacheliers au sein d'une génération est restée stable, à hauteur de 65 %.

Depuis 2010, la France connaît une nouvelle période de croissance soutenue (80 % de bacheliers en 2017), principalement liée à la croissance des bacheliers généraux (34 % à 44 % entre 2010 et 2022). L'évolution du nombre de bacheliers professionnels est également très notable (14,4 % à 20,4 % entre 2010 et 2022), traduisant en réalité le remplacement de fait des CAP par le baccalauréat professionnel. L'année 2020, celle du premier confinement lié au Covid, a connu un pic en termes de proportion de bacheliers (86 %).

L'augmentation du volume de chaque génération de bachelier a été accompagnée par quelques réformes de structure marquantes : première session du baccalauréat technologique en 1969 (dont, depuis 1995, environ 15 % de chaque génération est titulaire), première session du baccalauréat professionnel en 1987, et enfin le passage en trois ans du baccalauréat professionnel en 2009, qui conduit à une bascule importante avec le CAP (-450 000 titulaires du CAP par an entre 2007 et 2011, contre + 400 000 titulaires du baccalauréat professionnel sur la même période)¹.

¹ DEPP, *Etat de l'école 2022*



Un quadruplement de la **proportion de titulaires du baccalauréat** entre 1970 et 2022

Champ : France métropolitaine jusqu'en 2000, France métropolitaine + DROM hors, Mayotte à partir de 2001.

Sources : Depp ; Insee ; Ministère en charge de l'agriculture.

Conséquence de la hausse du nombre de bacheliers, la part d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur représente en 2022, 50,1 % des 25-34 ans. Cette part de diplômés du supérieur parmi les 25-34 ans a plus que doublé au cours des 25 dernières années, puisqu'elle n'était, en 1995, que de 24 %. Près de 38 % des 25-34 ans ont un diplôme supérieur à bac +2, contre une proportion plus de deux fois moindre (15,6 %) parmi la génération de leurs parents (55-64 ans). À l'inverse, la proportion des titulaires du seul brevet des collèges est passée de 25,4 % des 55-64 à 10,8 % pour les 25-34 ans (en 2022), et la part des titulaires d'un CAP, BEP ou équivalent de 32,5 % pour les 55-64 ans à 15,8 % pour les 25-34 ans¹.

¹ Insee, enquête emploi, données 2022, niveau du diplôme le plus élevé atteint par classe d'âge.

L'apprentissage concerne pour sa part une très faible minorité des élèves (5,3 % des 16-25 ans en 2018). La légère hausse récente traduit la hausse des effectifs d'apprentis au sein de l'enseignement supérieur, qui sont passés de 37 % du total des apprentis en 2016 à plus de 50 % en 2020².

Depuis 2015, une légère baisse démographique est constatée. Les effectifs au sein de l'ensemble du système éducatif hors supérieur (préélémentaire, élémentaire et enseignement spécialisé) passant de 680 000 à 650 000 en 2021³. Les diminutions d'effectifs sont plus marquées dans le premier degré et dans l'enseignement public, que dans le secteur privé et dans le secondaire.

² Cour des Comptes, rapport public thématique sur l'apprentissage, juin 2022

³ Croguennec Y., 2023, «Prévisions d'effectifs d'élèves du premier degré : la baisse des effectifs devrait se poursuivre jusqu'en 2027», Note d'Information, n° 23.10, DEPP.

2 – Les déterminants de la massification scolaire : une politique publique volontariste qui accompagne les souhaits de hausse du niveau de qualification

Le phénomène de massification scolaire est le fruit d'une conjonction de facteurs politiques, réglementaires, démographiques, économiques et sociaux. En termes politiques, le principal est sans doute le mot d'ordre tendant à amener 80 % d'une classe d'âge au bac, qui figure dans la loi d'orientation du 10 juillet 1989. Au niveau européen, deux objectifs chiffrés figurent au premier rang de la stratégie Europe 2020 : un taux de sorties précoces (part des jeunes de 18 à 24 ans sortis de formation initiale sans diplôme de second cycle de l'enseignement secondaire et sans suivre de formation) inférieur à 10 % ; et une part des 30-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur au moins égale à 40 %.

Ces grandes orientations se sont accompagnées de politiques publiques volontaristes, alors que la prolongation à 16 ans de l'instruction obligatoire est entrée en vigueur dès 1967. Doivent notamment être relevées la réforme dite du collège unique en 1975 et la création des

baccalauréats technologique et professionnel (1969 et 1987, *cf. supra*). Peut également être notée la limitation progressive du redoublement à une fois par cycle depuis les années 1980, et sa forte diminution en pratique depuis le milieu des années 1990, parachevée par une interdiction de fait du redoublement depuis le décret n° 2014-377 du 18 novembre 2014⁴. La diminution de la pratique du redoublement a eu pour conséquence une augmentation de la fluidité des parcours et une augmentation de la réussite des élèves⁵. Sa suppression en 2014, ayant pour conséquence la mise en place d'un corridor de passage d'une classe à l'autre, dont les conséquences sociales et pédagogiques n'ont pas à ce stade fait l'objet d'une évaluation.

⁴ L'article D. 321-6 du code de l'éducation prévoit, pour la maternelle et le primaire : « ... À titre exceptionnel, dans le cas où le dispositif d'accompagnement pédagogique mentionné au premier alinéa n'a pas permis de pallier les difficultés importantes d'apprentissage rencontrées par l'élève, un redoublement peut être proposé par le conseil des maîtres. (...) Aucun redoublement ne peut intervenir à l'école maternelle... ». Pour le second degré, l'article D. 331-62 code de l'éducation dispose : « ...À titre exceptionnel, lorsque le dispositif d'accompagnement pédagogique mis en place n'a pas permis de pallier les difficultés importantes d'apprentissage rencontrées par l'élève, un redoublement peut être décidé par le chef d'établissement en fin d'année scolaire... »

⁵ DEPP, JP. Mattenet et X. Sorbe, Forte baisse du redoublement : un impact positif sur la réussite des élèves, note d'information n°36, novembre 2014

Proportion de 25-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur par niveau CITE (Classification Internationale de l'Éducation)³

	Cycle court	Licence	Master	Doctorat
2018	14,0	12,8	19,5	0,6
2020	13,4	13,3	22,2	0,6

De manière plus marginale en termes de nombre d'enfants concernés mais symbolique, deux mesures ont contribué récemment à faire grossir la population concernée par la scolarité obligatoire au sein de l'école : l'avancement de 6 ans à 3 ans de l'âge de la scolarité obligatoire¹ et le passage d'un système déclaratif et à un régime d'autorisation pour l'instruction en famille².

S'agissant de l'enseignement supérieur, la France reste un des pays au sein duquel la part des diplômés de filières courtes du supérieur est la plus élevée (12,2 % des 25-34 ans en 2021, contre 7,7 % pour la moyenne de l'OCDE). La réforme L/M/D (2003) a conduit à une élévation du niveau moyen de diplôme obtenu par les étudiants. En 2021, 24 % des 25-34 ans était titulaire d'un master en

¹Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019.

²Loi n° 2021-1109 du 24 août 2021, article 49.

France, soit le 7^e rang de l'OCDE, contre 17 % en Espagne, 16 % en Italie, 15 % au Royaume-Uni ou en Suède, 14 % en Espagne et 11 % aux États-Unis ou en Australie³.

Ces objectifs de massification ont rencontré un phénomène de croissance économique, ainsi que des aspirations endogènes à l'élévation du niveau de qualification, en particulier le souhait des familles de voir leurs enfants poursuivre les études le plus loin possible. Le diplôme reste notamment une protection individuelle efficace contre le chômage : en 2022, seuls 8 % des titulaires d'un diplôme de niveau bac +2 ou plus étaient au chômage 1 à 4 ans après leur sortie de formation initiale,

³État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°16, juin 2023, fiche n°22

37 %

des élèves français quittent le supérieur avec un **master**, contre 19 % au Royaume-Uni ou 17 % en Espagne

10 → 20 %

La proportion de **cadres et professions intellectuelles supérieures** dans l'emploi total entre 1990 et 2018.

+50 %

de diplômés du supérieur entre 1990 et 2018.

contre 40,9 % pour non-diplômés ou titulaires du seul brevet des collèges et 19,3 % pour les titulaires du baccalauréat, CAP, BEP ou équivalent. Cette protection est également efficace dans la durée : en 2022, 11 ans ou plus après la sortie de formation, le chômage touchait 10,4 % des non-diplômés ou titulaires du brevet des collèges, 6 % des titulaires d'un baccalauréat, CAP, BEP ou équivalent, et seulement 3,8 % des titulaires d'un diplôme de niveau bac + 2 et plus⁴.

3 — Les effets paradoxaux de la massification scolaire par rapport à l'emploi : un rendement décroissant des diplômes

Les conséquences de la hausse du niveau de qualification sur l'insertion dans une activité professionnelle sont une des dimensions les plus objectivables de la massification scolaire en France.

Si le diplôme protège individuellement du chômage, la hausse du niveau de qualification parmi les générations sorties de la formation dans les 30 dernières années a été bien plus rapide que celle de la structure des emplois au sein de l'économie. La proportion de cadres et professions intellectuelles supérieures est ainsi passée de 10 % à 20 % de l'emploi total entre 1990 et 2018 et celle de professions intermédiaires de 20 à 25 % sur la même période (+15 points dans l'emploi total). Parallèlement, le nombre de bacheliers était multiplié par deux et le nombre d'étudiants diplômés du supérieur augmentait de 50 %. Ainsi, alors qu'en 2003 76 % des diplômés du supérieur (bac +2 et plus) occupaient un poste

de cadre 11 ans après leur sortie d'études, ils n'étaient que 68 % en 2018.

Cette hausse rapide du niveau de qualification des jeunes générations alimente, au niveau collectif, un phénomène d'inflation scolaire ou de rendement décroissant des diplômés⁵. Elle se traduit, à la sortie des études, par une augmentation du niveau de diplôme, toutes catégories professionnelles confondues. En 1982-1984, 18 % des employés administratifs d'entreprises étaient titulaires d'un diplôme de niveau baccalauréat et plus, contre 66 % entre 2017 et 2019. Sur la même période, le taux de bacheliers passait de 3 à 31 % parmi les ouvriers qualifiés de la réparation automobile, 4 % à 46 % parmi les agriculteurs de 41 à 75 % parmi les dirigeants d'entreprises ou encore de 82 à 93 % parmi les cadres de la fonction publique⁶.

⁵ M. Duru-Bellat et A. Van Zanten, *Sociologie du système éducatif*, PUF, Quadrige manuels, 2016

⁶ Enquête emploi INSEE, traitement DARES.

“ Si le diplôme protège individuellement du chômage, la hausse du niveau de qualification parmi les générations sorties de la formation dans les 30 dernières années a été bien plus rapide que l'évolution de la structure des emplois au sein de l'économie.”

⁴ France stratégie, J. Flaman, *Quelle influence du diplôme sur la participation au marché du travail ? Note d'analyse n°85, février 2020*

FOCUS

Août 2022 : Un rapport de la défenseure des droits souligne les difficultés croissantes de l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap

Dans son rapport publié en août 2022, la défenseure des droits relève à la fois une mauvaise gestion des personnels qui ne permet pas l'égal accès à l'éducation des élèves en situation de handicap, et des modalités d'accompagnement inadaptées aux besoins des élèves en situation de handicap. En effet, si les effectifs des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) ont augmenté de plus de 50 % depuis 2017, le statut particulièrement peu attractif de ces agents limite leur recrutement à hauteur des besoins en aide humaine, matérialisés par les notifications effectuées par les Maisons départementales pour les personnes handicapées (MDPH). La défenseure des droits relève que, même si, dans les textes, rien n'impose de limiter le temps de travail, dans les faits, la grande majorité des AESH se voient proposer un contrat de 24 heures/semaine, correspondant à la durée de la scolarisation d'un élève en maternelle et primaire, ce qui équivaut à 60 % d'un temps plein et, dès lors, à une rémunération proportionnelle, soit l'équivalent d'à peu près 800 €/mois.

De leur côté, dans leur rapport paru en

avril 2022, l'IGF et l'IGESR mentionnent l'orientation croissante d'enfants en situation de handicap vers le milieu scolaire en raison de la baisse de l'offre disponible dans établissements et services médico-sociaux, malgré l'inadaptation structurelle de l'école à certains types de handicaps, qui ne saurait être compensée par l'adjonction d'AESH. Les inspections notent également la corrélation positive entre la demande d'aide humaine et la précarité économique des parents, c'est-à-dire entre le nombre d'AESH pour 1000 élèves et la part des ménages dont les revenus sont inférieurs à 40 % du revenu médian. Celle-ci conduit à s'interroger une nouvelle fois sur la façon dont l'école s'adapte aux profils cognitifs des enfants mais aussi à leur origine socio-économique. De manière concordante, les deux rapports concluent à la nécessité de réfléchir aux modalités de prise en charge du handicap à l'école, sujet urgent au vu de la très forte augmentation du nombre d'élèves concernés : entre 2004 et 2020, les effectifs d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu scolaire sont ainsi passés de 134 000 à 384 000, soit une hausse de 187 % sur la période.

Le nombre d'élèves en situation de

handicap accueillis en milieu ordinaire a été multiplié par trois en quinze ans, sans que le recrutement des personnels dédiés ne suive cette augmentation. Cette évolution résulte des dispositions de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, qui fait de l'inclusion en milieu scolaire la règle et l'accueil en institution spécialisée l'exception. En nombre d'enfants concernés, l'école inclusive vise en réalité davantage les troubles intellectuels ou cognitifs, du langage et de la parole ou du psychisme (72 % des élèves en situation de handicap accueillis dans le second degré présentent ce type de pathologies), que les handicaps physiques, qu'ils soient auditifs, visuels ou moteurs.

L'analyse de l'origine sociale des élèves des classes ULIS ou SEGPA révèle une forte proportion d'enfants de milieux populaires (38,7 % d'enfants d'ouvriers en SEGPA, alors qu'ils ne sont que 24,1 % en collège classique) et une faible proportion d'enfants issus des classes aisées (2 % d'enfants de professions libérales et cadres en SEGPA contre 19,4 % en collège classique). Cette différente représentation des enfants

selon leur milieu d'origine se retrouve également en classe ULIS mais de manière un peu moins marquée (32,7 % d'enfants d'ouvriers et 6,5 % d'enfants de professions libérales et cadres). Et si la prise en charge croissante des élèves en situation de handicap au sein des établissements scolaires dans des classes adaptées, loin de révéler le succès de l'école inclusive, était le signe d'un échec de l'école à faire progresser l'ensemble des enfants, quel que soit leur rythme de développement et leur origine sociale ?

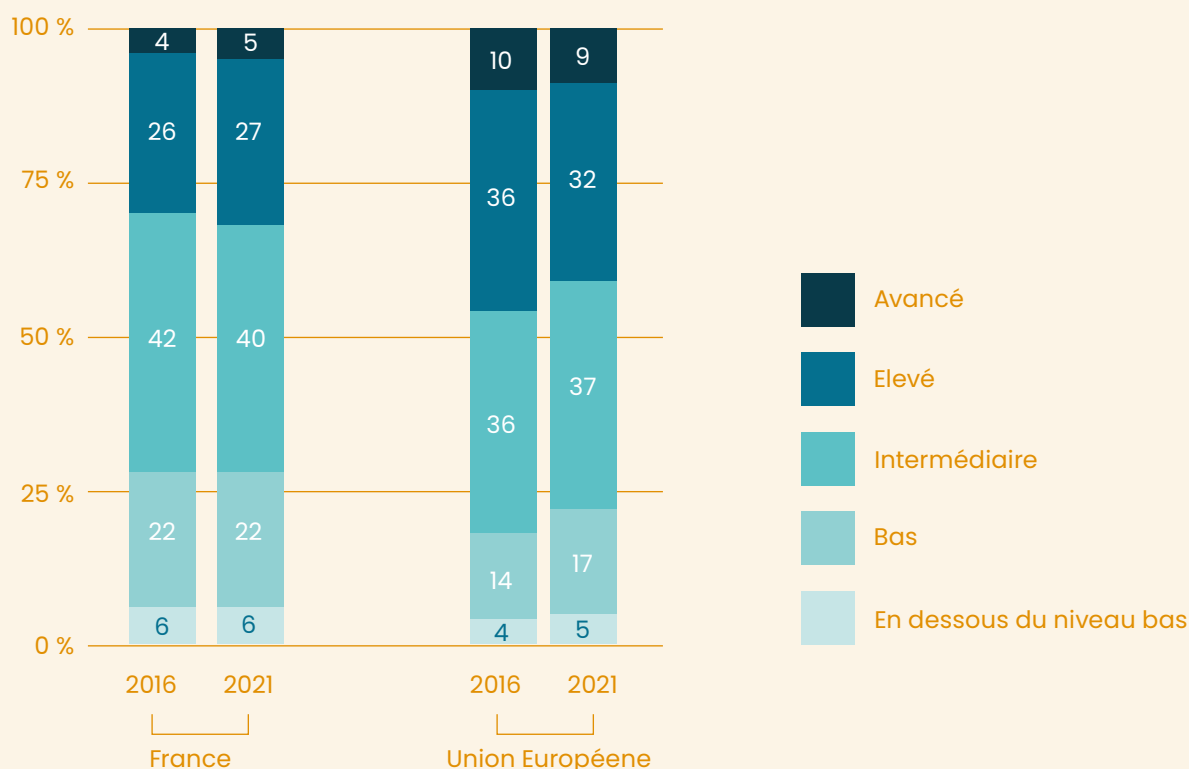
02

LES BESOINS EN MATIÈRE
D'ÉDUCATION

**Une acquisition
des contenus
marquée par des
lacunes générales
en matière
de compréhension**

L'article L. 111-1 du code de l'éducation mentionne en premier l'objectif de transmettre les connaissances. Au-delà de la difficulté à mesurer une telle transmission, il apparaît que les principaux résultats de l'école française, en statique ou en dynamique, sont relativement faibles.

Évolution du niveau de compréhension des textes écrits par les élèves de CM1 (et équivalent) en France et dans l'Union européenne



Lecture : en 2021 en France, 28 % des élèves étaient dans les niveaux bas et en-deçà, contre 22 % au sein de l'Union européenne

Champ (France) : Métropole et DROM (hors Mayotte), secteurs public et privé sous contrat. Niveaux Pirls en fin de 4^e année de scolarisation obligatoire.

Source : Conceiao et al. 2023, Note d'information n°23.21, DEPP

1 — Une “transmission de connaissances” complexe qui ne saurait être réduite à celle des “fondamentaux”

Pour désigner ces contenus qui doivent être transmis par l'école, le ministère a développé la notion de « socle de connaissances, de compétences et de culture », qui a remplacé celle plus ancienne d'« acquisition des fondamentaux ». Or, cette approche revêt une triple difficulté.

Tout d'abord, elle démontre une vision gradualiste de l'enseignement, envisagé comme un parcours qui construit, brique à brique, les connaissances et les compétences qu'il n'est pas permis, à un âge donné et selon l'avis du ministère et des praticiens, de ne pas avoir. D'après cette vision, l'indicateur pertinent pour étudier la transmission des savoirs serait la décision de faire redoubler l'élève, c'est-à-dire de redonner à l'élève qui n'a pas acquis les compétences d'une classe donnée la possibilité de les acquérir de nouveau. Pourtant, face à l'inefficacité constatée du redoublement, celui-ci a quasiment disparu en tant que tel du primaire, et est également en voie de disparition du second degré (cf. infra), au profit d'une approche par cycle.

Par ailleurs, comme elle dépend largement de la culture, de la langue et de la construction historique de chaque pays, évaluer l'acquisition

des connaissances transmises par l'école complique les comparaisons internationales : la priorité donnée à la lecture en France¹ tranche avec « l'éducation fondamentale » en Finlande qui repose sur une approche thématique de l'enseignement qui doit permettre aux élèves de « grandir en humanité et en membre actif de la société »² : sont ainsi considérées comme fondamentales des connaissances et compétences telles que la créativité, l'autonomie, la confiance en soi, la capacité à collaborer. La mesure utilisée au niveau mondial pour le parangonnage s'appuie pourtant sur ces « acquis fondamentaux » : les indicateurs PISA retracent, à chaque campagne³, le niveau de performance des élèves en compréhension écrite et lecture, en mathématiques et en culture scientifique.

Enfin, l'analyse des résultats des élèves doit prendre en compte l'aspect multifactoriel de cette acquisition : l'école n'est pas toujours la seule façon d'acquérir des connaissances et des compétences, et la littérature académique a déjà largement démontré le poids du milieu socio-économique et la redondance de la langue parlée dans les classes supérieures avec la langue scolaire⁴. Il faut ainsi être particulièrement vigilant avec les analyses du ministère qui tire de la baisse des résultats aux évaluations après le confinement des conclusions sur l'efficacité de l'école.

¹ La lecture était « grande cause nationale » en 2021.

² Loi sur l'éducation fondamentale de 1998.

³ Les dernières ont eu lieu en 2012, 2015 et 2018.

⁴ P. Merle, *La ségrégation scolaire*, 2012.

2 — Une absence d'amélioration de la transmission des connaissances en France, des lacunes particulières sur la compréhension

Il reste très difficile de mesurer la réalité de la transmission des connaissances à l'école. En général, les spécialistes retiennent certains indicateurs, bien que décriés, pour essayer d'approcher la mesure de cette transmission. Les enquêtes PISA peuvent par exemple être utilisées pour analyser l'évolution temporelle des résultats à l'école. Alors qu'en Allemagne les résultats de l'enquête de 2000 avaient créé un « choc »⁵ qui ont conduit à des politiques publiques améliorant le niveau en mathématiques et en lecture, les résultats PISA en France démontrent à l'inverse un net recul : entre 2015 et 2018, et bien qu'ils soient légèrement au-dessus de la moyenne de l'OCDE, les résultats en compréhension de l'écrit et sciences sont légèrement en baisse depuis le début des années 2010, seul le niveau en mathématiques étant en légère progression⁶.

Cette absence d'amélioration de la transmission des connaissances est soulignée par les résultats de l'étude internationale Pirls 2021, qui mesure le niveau de compréhension de textes écrits des élèves à la fin de leur 4^e année de scolarité obligatoire - soit en fin de classe de CM1 pour la France. L'étude souligne en particulier le moindre niveau de compréhension des élèves en France, ceux-ci n'étant qu'un peu plus de 30 % à atteindre des niveaux « élevé » ou « avancé » de compréhension de l'écrit, et étant à l'inverse sur-représentés dans les niveaux « intermédiaire » et « bas » de

cette étude (respectivement 40 % et 22 % en France, contre 37 % et 17 % pour la moyenne de l'Union européenne). Les écarts constatés étaient en revanche en réduction, notamment du fait d'une stabilité de la performance des élèves en France entre 2016 et 2021, soit dans le contexte de la pandémie de Covid-19, alors qu'une part importante des pays de l'Union européenne ont connu une baisse significative de leurs résultats sur la période.

La journée défense et citoyenneté permet d'obtenir des résultats agrégés sur l'illettrisme des jeunes de 17-18 ans en fin de parcours scolaire du second degré. D'après les résultats de 2020, un jeune sur dix connaît des difficultés en compréhension écrite. Un rapport de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR) de mai 2022 démontrait la stabilisation de cette dynamique en France sur les dernières années⁷. Enfin, l'enquête « information et vie quotidienne » (IVQ) de l'INSEE, dont la dernière version date de 2011, indiquait les difficultés fortes en lecture rencontrées pour 16 % de la population des 18-65 ans⁸.

L'acquisition des connaissances ne semble pas différer selon la scolarisation des élèves dans le public ou dans le privé sous contrat. Au-delà, la comparaison des taux de réussite au baccalauréat, ou de la « valeur ajoutée des établissements » (IVAL, cf. supra), démontre, contre les idées reçues, que de nombreux

⁷ Mission prospective sur l'illettrisme, mai 2022.

⁸ INSEE, enquête IVQ, 2012.

⁵ « Deutschlands PISA-Schock », OCDE.

⁶ Résultats PISA pour la France, 2018.

10 %

des 17-18 ans ont des difficultés de compréhension écrite

Chiffre de 2020 issu des résultats d'examen lors de la journée de défense et de citoyenneté

16 %

de difficultés fortes à la lecture pour les 18-65 ans

16 %

des instituteurs pratiquent l'enseignement individualisé à la lecture en primaire en France

lycées publics sont plus performants sur le privé¹, bien que certaines pratiques du privé (par exemple ne pas faire passer le bac aux élèves considérés comme « faibles ») tendent à biaiser les résultats².

¹ [Méthodologie des indicateurs de résultats des établissements, 2022.](#)

² S'agissant par ailleurs de l'analyse des résultats relatifs à la performance des établissements, le ministère a par ailleurs développé un indicateur non-public à l'usage des chefs d'établissement, appelé « aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements » (APAE). cf. L. Hasroui, Usage des indicateurs de performance par les chefs d'établissement : entre instrumentation et instrumentalisation, Gestion et management public, 2020,

3 — Les déterminants de l'acquisition des connaissances : des spécificités françaises en matière de pratiques pédagogiques

Ces différents résultats posent la question des déterminants de l'acquisition des connaissances. Il peut s'agir des conditions scolaires (par exemple, les effectifs réduits en classe), de la pédagogie, du matériel disponible, etc. L'obsession française pour l'évaluation et la notation est souvent critiquée comme l'un des freins à la transmission des connaissances : la mise au jour d'une « constante macabre »³, c'est-à-dire d'une propension, pour les professeurs correcteurs, à définir inconsciemment un certain nombre de mauvaises notes, quelle que soit la performance réelle des élèves, est l'un des effets pervers d'un tel système, à côté de la tension constante qu'elle crée pour les élèves⁴. La question de l'approche pédagogique est donc centrale pour espérer améliorer la capacité de l'école à remplir les objectifs fixés.

L'étude Pirls 2021 met en évidence des différences de pratiques pédagogiques entre la France et la moyenne de l'Union européenne. Elle note ainsi que la proportion des professeurs des écoles qui déclarent proposer à leurs élèves, a minima une fois par semaine, « comparer ce qu'ils ont lu à des faits qu'ils ont vécus » est deux fois moindre en France que dans la moyenne de l'Union européenne (40 % contre 77 %). Un tiers des enseignants de français en primaire déclarent demander à leurs élèves de « déterminer la perspective ou les intentions de l'auteur » au moins une fois

³ A. Antibi, *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*, 2003.

⁴ Inspection générale de l'éducation nationale, [La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales](#), 2013.

par semaine, contre la moitié des instituteurs européens. La différenciation pédagogique est également moins répandue en France en ce qui concerne la lecture en primaire : 16 % des instituteurs y déclarent pratiquer “souvent” ou “toujours ou presque toujours” un enseignement individualisé pour la lecture, soit la moitié de la moyenne européenne⁵.

⁵A contrario, le taux d’enseignants qui estime ne jamais pratiquer d’enseignement individualisé pour la lecture est de 30 %, contre 14 % pour la moyenne européenne. Conceicao et al., 2023, op. cit.

FOCUS

Novembre 2022 : Le ministère de l’éducation nationale s’engage à arrêter les solutions liées aux GAFAM à l’école

Dans une réponse à un parlementaire publiée au Journal officiel le 15 novembre 2022, le ministère de l’Éducation nationale a indiqué avoir demandé aux services « d’arrêter tout déploiement ou extension » des solutions informatiques liées aux GAFAM, c’est-à-dire à Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft. De tels logiciels, aux offres souvent gratuites pour les écoles, seraient notamment contraires aux règles du règlement européen relatif à la protection des données personnelles (RGPD). Alors que le ministère avait démontré être largement démuné d’un point de vue informatique pendant le confinement, avec une utilisation distendue des moyens numériques par les enseignants et une impossibilité matérielle, pour de nombreux élèves, de continuer à suivre des cours, ce souhait d’interdiction illustre la prise en compte du numérique à l’école dans des conditions saines et sécurisées.

Pour autant, une telle interdiction nécessite que d’autres solutions informatiques existent pour les usages éducatifs (rédaction de textes, réalisation de présentation et de cartographies, visioconférences...). Pour l’heure, le déploiement d’un espace numérique de l’éducation est en cours (portail.apps.education.fr). Par ailleurs, la compétence de la mise à disposition de matériel relève des collectivités territoriales, qui n’ont pas les mêmes moyens, ce qui conduit à de réelles disparités pour les élèves qui, pour les mieux lotis, ont un ordinateur ou une tablette à disposition. Ce n’est vraisemblablement qu’une fois qu’il sera reconnu aux élèves et aux enseignants un droit à l’acquisition de matériel qu’un réel service public numérique de l’éducation, sécurisé et efficient, pourra voir le jour.

03

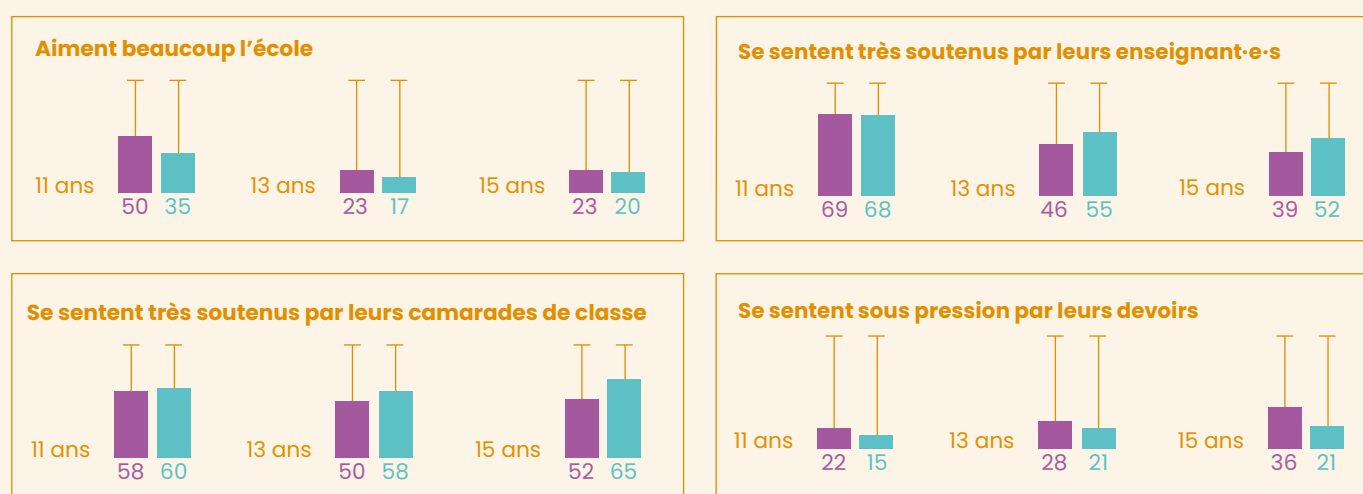
LES BESOINS EN MATIÈRE
D'ÉDUCATION

**Le bien-être
des élèves,
un impensé de
l'école française**

Le constat d'un mal-être généralisé des jeunes en âge scolaire au sein de l'OCDE a été fait après la pandémie¹ et parfois relié à cette seule et unique cause. Toutefois, les enquêtes montrent qu'un lien peut aussi être fait avec les conditions d'enseignement. Pourtant, le bien-être des élèves, qui devrait être au cœur de l'institution scolaire, reste le grand impensé : s'il y a bien un paragraphe intitulé « au cœur de la République, une école mobilisée pour ses valeurs et le bien être des élèves » dans le projet annuel de performance « Enseignement scolaire » du PLF 2023, il ne mentionne aucune mesure pour favoriser le bien-être des élèves, et est entièrement consacré à la laïcité, à la citoyenneté, à l'éducation aux médias et au développement durable, tandis que les objectifs de la mission ne comprennent pas le fait d'assurer le bien-être des élèves².

Rapport des adolescents au système scolaire en France

(2018, en % des élèves interrogés)



Source : World Health Organization, regional office for Europe, Spotlight on adolescent health and well-being Findings from the 2017-2018 Health Behaviour in school-aged children (HBSC) survey in Europe and Canada, International Report

■ Filles ■ Garçons

¹ OCDE, « Préserver la santé mentale des jeunes pendant la crise du Covid-19 », mai 2021.

² Trois objectifs sont en revanche répertoriés : Conduire tous les élèves à l'acquisition des connaissances et compétences attendues à l'entrée de 6ème, Conduire le maximum de jeunes aux niveaux de compétences attendues en fin de formation initiale et à l'obtention des diplômes correspondants, Favoriser la poursuite d'études des jeunes à l'issue de la scolarité secondaire.

1 — Quand l'école peut devenir un lieu de mal-être : une prise de conscience récente

Le bien-être à l'école est étudié depuis peu, et il est donc difficile d'en mesurer l'évolution sur le temps long. Plusieurs enquêtes permettent toutefois d'appréhender l'état d'esprit et le vécu des élèves à l'école dans les dernières années : ces premières mesures témoignent d'une expérience scolaire douloureuse pour une part importante des élèves.

Le rapport international de l'OMS sur la santé et le bien-être des adolescents en Europe et au Canada (2020) consacre un chapitre au

bien-être à l'école¹. Les jeunes de 11 ans, 13 ans et 15 ans ont été interrogés pour savoir s'ils aimaient l'école, s'ils ressentaient de la pression avec les devoirs scolaires, s'ils bénéficiaient du soutien de leurs pairs, et enfin du soutien de leurs professeurs. En France, seules 24 % des filles et 18 % des garçons de 13 ans aiment beaucoup l'école, contre 27 % et 24 % en moyenne dans les pays européens membres de l'OMS. Mais la pression scolaire semble moins élevée en France : 31 % des filles et 21 % des garçons de 13 ans éprouvent une forte pression scolaire, contre 41 % et 34 % en moyenne. Quant au soutien de la part des professeurs, celui ressenti par les élèves filles s'effondre avec l'âge : 69 % à 11 ans, 46 % à

¹ World Health Organization, regional office for Europe, Spotlight on adolescent health and well-being Findings from the 2017-2018 Health Behaviour in school-aged children (HBSC) survey in Europe and Canada, International Report

36 %

des filles et

22 %

des garçons de 15 ans se sentent sous **pression** par leurs devoirs

1/4

des élèves de primaires et des collégiens laissent transparaître des **signes de stress** ou d'**anxiété**

18 %

des lycéennes ont été victimes de **violences sexistes**

13 ans, 39 % à 15 ans, tendance que l'on retrouve dans tous les pays, avec une moyenne légèrement plus haute, de respectivement 73 %, 50 %, 41 %².

L'enquête Synlab « La santé mentale à l'école » a été réalisée auprès de 1056 enseignants en avril-mai 2022. Elle mesure les signes de stress et de désengagement perçus par les enseignants chez leurs élèves, de la maternelle au lycée. S'agissant des signes de stress, 1 élève de primaire sur 4 et 1 collégien sur 4 laisse transparaître, dans son discours et ses mots, des signes de stress ou d'anxiété. 1 lycéen sur 5 est à fleur de peau ou irritable. 40 % des lycéens de lycée professionnel sont souvent très fatigués ou démoralisés. En ce qui concerne les signes de désengagement, un tiers des enfants d'école élémentaire ne persévèrent pas face à la difficulté, 1 élève sur 5 en élémentaire et au collège a des comportements perturbateurs, d'agitation, de désinvolture, 37 % des collégiens et 47 % des élèves de LP ont des difficultés d'apprentissage.

Le ministère de l'Éducation nationale a produit plusieurs enquêtes de victimation, réalisées par la DEPP, aux niveaux CM1-CM2, collège et lycée. Il en ressort notamment que, en CM1-CM2, 42 % des élèves ont été au moins une fois dans l'année scolaire victime d'insultes ou moqueries à l'école, 15 % de voyeurisme aux toilettes, 50 % des garçons de bagarre, 40 % de vol. Au collège, 1 élève sur 5 éprouve un sentiment d'humiliation au collège, 1 garçon sur 5 a participé à une bagarre

² La tendance est également à la baisse avec l'âge chez les garçons, mais de manière moins marquée.

“ D’après l’enquête Sivis qui recueille des données sur la violence en milieu scolaire, **7,9 incidents graves pour 1 000 élèves** étaient déclarés lors des 6 premiers mois de l’année 2019-2020.”

collective. Au lycée, 37 % des filles et 70 % des garçons ont été punis au moins une fois dans l'année, un lycéen sur 4 a peur de venir au lycée à cause de la violence, 10 % des lycéens ont été victimes de cyber-harcèlement, 18 % des filles ont été victimes d'insultes sexistes.

Depuis 2007, le ministère de l'Éducation nationale a mis en place une enquête Sivis³ permettant de recueillir des données sur la violence en milieu scolaire, fondée sur les remontées d'incidents effectuées par les chefs d'établissements. D'après cette enquête, centrée sur les incidents graves (composées aux trois quarts d'atteintes aux personnes, verbales ou physiques), en moyenne 7,9 incidents graves pour 1000 élèves étaient déclarés lors des 6 premiers mois de l'année 2019-2020. Si l'enquête ne permet un retour temporel que sur trois ans, elle met néanmoins en évidence une fréquence plus

³ Pour Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire

élevée des incidents graves déclarés dans les établissements défavorisés¹, dont 33 % déclarent 10 incidents et plus, contre 7 % pour les établissements favorisés.

2 – Des pistes d'explication à la souffrance exprimée par les jeunes

L'attention portée par le ministère de l'Éducation nationale reste concentrée sur les phénomènes les plus graves, et en particulier les violences en milieu scolaire. Les enjeux du bien-être à l'école dépassent cependant les phénomènes de violence, et appellent à une interrogation plus générale sur les relations entre élèves et leur interactions avec les adultes

¹ Sont considérés comme défavorisés les établissements dont l'IPS est situé dans le quartile inférieur de la distribution.

“ Les enjeux du bien-être à l'école dépassent les phénomènes de violence, et appellent à une interrogation plus générale sur les relations entre élèves et leur interactions avec les adultes d'une part, et sur l'organisation de la classe et l'environnement scolaire d'autre part.”

d'une part, et sur l'organisation de la classe et l'environnement scolaire d'autre part.

Questionner les origines du mal-être à l'école est essentiel, certes en raison du temps passé par les élèves dans les établissements scolaires, mais aussi en raison des liens entre la satisfaction des jeunes à l'école et leur bien-être général. À partir d'une revue de littérature internationale, le Cnesco² met en évidence les principales variables associées positivement à la satisfaction scolaire et au bien-être des élèves à l'école et au collège. Il distingue en premier lieu les facteurs liés aux caractéristiques individuelles des enfants : satisfaction scolaire plus importante chez les filles que chez les garçons, impact défavorable de la précarité sur la qualité de vie scolaire, impact défavorable du handicap. Il distingue en deuxième lieu les facteurs positifs liés à la classe : un climat d'entraide et de soutien en classe, passant notamment par le sentiment d'être respecté et d'être en sécurité en classe et par un soutien des enseignants et des pairs ; des activités scolaires perçues comme stimulantes, avec une reconnaissance des efforts plutôt que de la performance et des retours des enseignants informationnels plutôt qu'évaluatifs ; et un bien être qui décroît tendanciellement avec le passage de l'école au collège, notamment du fait d'un moindre soutien par les pairs pendant l'adolescence. Il distingue enfin les facteurs liés à l'établissement : ceux-ci

² Rapport Qualité de vie à l'école, 2017, CNESCO

tiennent notamment à l'aménagement des espaces – à la fois ceux de la classe (bruit, lumière, adaptation à la pédagogie, capacité à s'approprier les lieux) et ceux peu ou pas surveillés comme les sanitaires, les abords du collège ou encore la cour de récréation – ou au caractère équilibré de la restauration scolaire qui améliore la concentration. Le choix de l'établissement en tant que tel n'apparaît pas comme un facteur déterminant, par rapport aux caractéristiques individuelles des élèves, en revanche la qualité des relations entre enseignants et élèves et le soutien par les pairs peuvent eux varier selon l'environnement social de l'établissement (favorisé, ordinaire, éducation prioritaire).

En France, les travaux académiques ont mis en évidence plusieurs dimensions de la maltraitance scolaire. Pierre Merle souligne ainsi l'impact négatif des sentiments d'humiliation des élèves et de la violence symbolique des pratiques de notation, en contradiction avec l'idée d'accompagner des enfants dans leurs apprentissages en fonction du rythme propre à chacun³.

Plus fondamentalement encore, le choix quasi monopolistique de la pédagogie de classe simultanée, qui implique traditionnellement qu'un enseignant fasse cours collectivement à 25 ou 30 élèves sur un mode magistral, en

usant de notes et de devoirs à la maison⁴, peut lui-même être source de stress et de mal-être. De fait, une grande continuité dans les méthodes pédagogiques reste prônée depuis Jules Ferry, alors que de nombreux pédagogues (Maria Montessori, Célestin Freinet, Ovide Decroly, etc.) ont mis en avant, dès le début du XX^e siècle, la nécessité de centrer les

⁴ La réalité du métier des enseignants actuellement les conduit toutefois à adopter une approche par activité en classe, permettant de différencier les approches en fonction des élèves (différenciation) et d'assumer un travail collaboratif entre eux.

³ « L'idée que les évaluations puissent être une source d'anxiété, de stress, de rejet de l'école, d'échec scolaire et finalement de maltraitance ne semble pas être envisagée. L'élève se réduirait à une somme de compétences à évaluer alors qu'il est une intelligence à construire. La lumineuse pensée de Montaigne, « l'élève n'est pas un vase qu'on remplit mais un feu qu'on allume », est ignorée par ceux-là même qui pensent défendre l'école en oubliant qu'elle s'adresse à des élèves qui sont aussi des enfants. ». P. Merle, Chapitre II "Dimensions de la maltraitance scolaire", in Zittoun, Catherine. Sommes-nous bien traitants avec nos enfants?, Doin, 2015

“ Le choix quasi monopolistique de la **pédagogie de classe simultanée**, qui implique traditionnellement qu'un enseignant fasse cours collectivement à 25 ou 30 élèves sur un mode magistral, en usant de notes et de devoirs à la maison, peut lui-même être source de stress et de mal-être”

82 %

des lycéens considèrent
comme “stressante” la prise
en compte de toutes les notes
du cycle terminal pour
l’obtention du baccalauréat
et les candidatures
sur Parcoursup

enseignements autour de la motivation intrinsèque des enfants, de l'autonomie et de la coopération. L'enquête de l'OMS 2017-2018 relève ainsi que les élèves français ressentent un moindre de soutien de la part de leurs pairs que la moyenne des pays européens : 50 % chez les filles, 58 % chez les garçons de 13 ans, contre 53 % et 61 % en moyenne.

Parmi les facteurs les plus récents à l'origine du stress ressenti par les lycéens figure l'influence de la réforme du bac, conduisant à la prise en compte de toutes les notes du cycle terminal (classes de première et de terminale) pour l'obtention du baccalauréat, et de Parcoursup, cette dernière apparaissant notamment comme “stressante” pour 82 % des élèves de terminale en 2021¹.

¹ Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, Parcoursup : étude d'opinion des lycéens sur la procédure 2021, 30 septembre 2021.

3 — Les effets encore mal connus du mal-être scolaire : phobie scolaire, décrochage et justification du recours au privé hors contrat

Bien que les conséquences du mal-être à l'école ne fassent pas l'objet de travaux de synthèse spécifiques, plusieurs phénomènes pourraient être mis en lien, direct ou indirect, avec le mal-être vécu à l'école.

La phobie scolaire caractérise « une vive détresse émotionnelle face à l'école, que l'élève évite malgré les efforts raisonnables de ses parents pour l'y ramener » selon Laelia Benoit². Elle reste délicate à quantifier, l'Éducation nationale ne mesurant que l'absentéisme, identifié comme tel à partir de quatre demi-journées d'absence non justifiées par mois. Ce manque d'assiduité touchait 4,8 % des élèves du second degré public sur l'année scolaire 2020-2021 selon le ministère. Le « refus scolaire anxieux » (RSA), selon le terme plus communément admis, concernerait entre 1 et 2 % des élèves, de la maternelle au lycée, dans de nombreux pays. Ce phénomène est sans doute sous-estimé en France, faute d'indicateur précis, et surtout insuffisamment caractérisé.

Définissant plutôt les grands élèves qui sortent du système scolaire sans diplôme, le décrochage scolaire admet une connotation moins pathologique que la phobie scolaire. Les

² Pédopsychiatre et sociologue au Centre de recherche en épidémiologie et santé des populations (CESP) à Villejuif. In [Phobie scolaire, effet de mode ou réalité?](#), 2023.

causes du décrochage scolaire ne sauraient être réduites à la question du bien-être à l'école. Notion distincte de celle de décrochage scolaire, 12,8 % des jeunes de 15 à 29 ans n'étaient ni en emploi, ni en études, ni en formation (NEET)³ en 2021, soit un peu moins qu'en moyenne dans l'Union européenne (13,1 %). Faible avant 18 ans, cette proportion s'accroît avec l'âge pour atteindre 18,3 % à 24 ans. Après un pic en 2020 dû à la crise sanitaire, la part de NEET repart à la baisse et se retrouve, à l'été 2022, à 11,6 %, soit 0,7 point sous son niveau de fin 2019.

Le recours aux écoles hors-contrat et à l'instruction en famille est parfois justifié ou utilisé comme un palliatif à l'école traditionnelle regardée comme maltraitante, par des familles qui en ont les moyens culturels et financiers ou la disponibilité. Dans sa thèse de sociologie sur les alternatives scolaires⁴, Pauline Deboeuf relève que 40 % des familles enquêtées (partie qualitative), dont les enfants sont soit instruits en famille soit fréquentent une école hors contrat, lui ont fait part d'un diagnostic neurocognitif⁵ pour au moins un de leurs enfants, et la plupart mettent en avant une disqualification par l'école. Pour ces parents, le choix d'une alternative à l'école traditionnelle est conçu comme « une solution refuge contre les verdicts scolaires ».

³ NEET pour « *neither in employment nor in education or training* », notion distincte de celle du décrochage scolaire.

⁴ « Aux frontières de l'école », 2021.

⁵ Précocité, TDA/H, troubles dys, autisme Asperger

“ La phobie scolaire caractérise une vive détresse émotionnelle face à l'école, que l'élève évite malgré les efforts raisonnables de ses parents pour l'y ramener ”

Lealia Benoit

Pédopsychiatre et sociologue
au Centre de recherche en
épidémiologie et santé des
populations (CESP) à Villejuif

4,8 %

**d'élèves du second degré public
sur l'année scolaire 2020-2021
touchés par le manque
d'assiduité**

12,8 %

**des jeunes de 15 à 29 ans
n'étaient ni en emploi, ni en
études, ni en formation en 2021
(NEET)³**

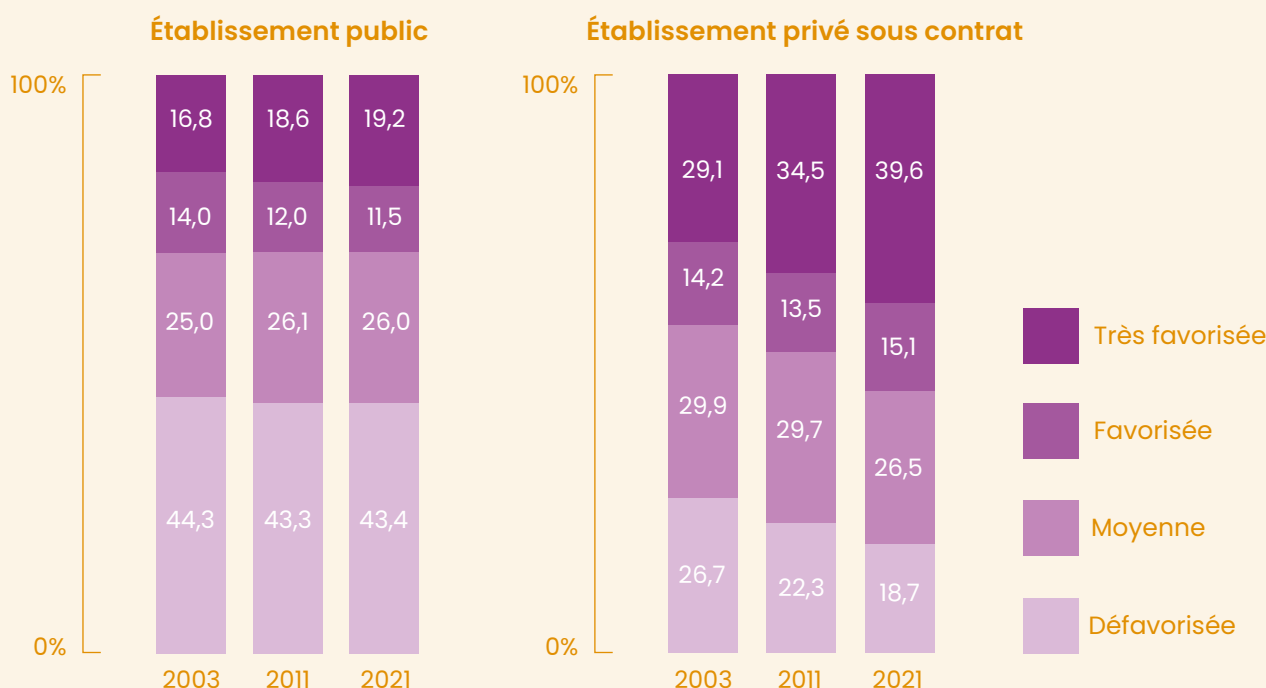
04

LES INÉGALITÉS FACE
AU SYSTÈME SCOLAIRE

**Un déplacement
depuis le niveau
de diplôme vers
la nature de
celui-ci**

Alors que l'un des objectifs de l'Éducation nationale est de permettre « l'égalité des chances » face aux inégalités de naissance et de conditions, et que la mythologie républicaine a fait du système scolaire un outil de promotion sociale fondée sur le mérite, la question des inégalités face au système scolaire et de l'incidence effective de l'école sur les inégalités sociales se pose.

Répartition des collégiens selon leur origine sociale aux rentrées 2003, 2011 et 2021 (en %)



Source : État de l'école, 2022.

1 — Un déterminisme social persistant et qui se renforce

Le sentiment de parcours déjà écrits et d'une culture scolaire qui favorise les bien-nés est objectivé par une intense production des sciences humaines, assez ancienne¹, démontrant le rôle de l'école dans la subsistance

¹ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, 1964.

voire l'accroissement des inégalités. De fait, la France est l'un des pays occidentaux au sein desquels l'impact de l'origine sociale sur les parcours scolaires et, partant, professionnels, est le plus marqué.

Sans utiliser d'indicateur unique, les enquêtes PISA menées par l'OCDE depuis 1997 s'appuient sur différentes données pour mesurer l'incidence de l'école sur les parcours sociaux. En croisant la situation socio-économique des

élèves avec les résultats scolaires, comme la compréhension écrite, et avec leurs « ambitions pour l'avenir », l'organisation internationale permet de classer les pays selon que leur système présente une « résilience scolaire »¹ ou au contraire une forme de ségrégation scolaire, décourageant les élèves les plus défavorisés. Ces enquêtes classent la France parmi les pays où l'origine sociale pèse le plus dans la réussite scolaire des élèves, à un niveau certes similaire à l'Allemagne, mais plus inégalitaire que les États-Unis, le Portugal, et surtout le Canada, le Royaume-Uni et l'Italie, où l'origine sociale n'est pas déterminante sur les parcours scolaires².

Les données du ministère de l'éducation nationale sur la comparaison entre les CSP des parents d'élèves et la filière choisie dans le secondaire renforcent le constat d'une transmission des inégalités de capital culturel d'une génération à l'autre³. En 1997, parmi les filles et fils de professeurs, 80 % d'entre eux

passaient un baccalauréat général, 16 % un bac technologique et 4 % un bac professionnel⁴. Cette proportion n'a pas évolué en 2020 : en matière de déterminisme social, on constate une étonnante stabilité⁵.

Une étude récente du ministère a approfondi cette analyse⁶, montrant que ces inégalités sont à la fois dépendantes des différences de niveau initial entre élèves (en l'occurrence, à l'entrée en classe de CP) mais également que la progression scolaire, ici entre la classe de CP et de CM2, dépend également en large partie de l'origine et de l'environnement socio-économiques des élèves. À ces inégalités sociales, accentuées par « l'estime de soi » qui joue un rôle sur la scolarisation, s'ajoutent également des inégalités liées au sexe : d'une part, les jeunes filles ont tendance à moins bien réussir en mathématiques que les garçons en CM2 alors que le niveau en CP était équivalent ; mais, d'autre part, les filles réussissent globalement mieux à l'école que les garçons, et sont plus nombreuses à être diplômées du supérieur.

¹ Dans ce cas, les élèves présentes de bons ou très bons résultats scolaires malgré ce qui est décrit par l'OCDE comme des « handicaps socio-économiques » (Enquête PISA 2018).

² [Carte interactive des résultats de l'enquête PISA de 2018](#).

³ Ministère, « [Réussite au baccalauréat selon l'origine sociale](#) », 2021.

⁴ Ce sont les mêmes proportions pour les filles et fils de cadres.

⁵ En revanche, parmi les filles et fils d'ouvriers à présenter un baccalauréat, si plus d'un tiers d'entre eux passent toujours un bac général, ils sont moins nombreux, proportionnellement, à présenter un bac technologique, et plus nombreux à présenter un bac général.

⁶ Note d'information, « [Panel des élèves entrés en CP en 2011 - Performances à l'école élémentaire selon le niveau scolaire initial et l'origine sociale](#) », mai 2022.

“ En réalité, les inégalités sociales vis-à-vis de l'Éducation nationale se sont déplacées de la durée des études vers le type de filière suivie (inégalités “horizontales”)².”

2 — Un déplacement des inégalités vis-à-vis du diplôme

Alors que 80 % d'une classe d'âge atteint le baccalauréat, la réduction des différences de niveau de diplôme entre enfants d'origine sociale différentes fait apparaître une réduction des inégalités "verticales" de diplomation. En réalité, les inégalités sociales vis-à-vis de l'éducation nationale se sont déplacées de la durée des études vers le type de filière suivie (inégalités "horizontales")⁷.

La création du collège unique en 1975 a conduit à l'allongement des études des enfants des milieux populaires, dont la scolarité s'arrêtait majoritairement au niveau du certificat d'études à 13 ans. En 2022, on constate

une forte corrélation entre filière et milieu d'origine des élèves : 34 % des titulaires de baccalauréat professionnel sont enfants d'ouvriers, tandis que 8 % seulement sont enfants de cadres supérieurs. À l'inverse, 35 % des élèves en première et terminale générales sont enfants de cadres supérieurs, et 16 % seulement enfants d'ouvriers. Cette divergence des parcours scolaires selon la classe sociale n'attend pas le nombre des années : les classes SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté) au collège sont ainsi occupées de manière prépondérante par les classes populaires, seuls 2 % des élèves de SEGPA étant des enfants de cadres supérieurs, alors que 38 % d'entre eux sont des enfants d'ouvriers.

Ce déplacement des inégalités conduit à une différenciation entre les types de cursus supérieurs suivis. Les enfants d'ouvriers et d'employés représentent 43 % des étudiants en BTS, alors que les enfants des cadres supérieurs représentent 15 % de ces étudiants en filière

⁷ Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESECO), « Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités? », Rapport scientifique, septembre 2016.

Terminale générale

35 %

des élèves sont
**enfants de cadres
supérieurs**

16 %

sont **enfants
d'ouvrier**

Baccalauréat professionnel

8 %

des titulaires sont
**enfants de cadres
supérieurs**

34 %

des titulaires sont
enfants d'ouvrier

courte. À l'inverse, 54 % des élèves en école d'ingénieurs sont enfants de cadres supérieurs, seuls 15 % de ces élèves étant enfants d'ouvriers ou d'employés. À l'université, les enfants d'ouvriers et d'employés poursuivent moins longtemps leurs études que les enfants de cadres supérieurs : ceux-ci représentent 29 % des étudiants en licence mais 40 % des étudiants en doctorat, alors que les enfants d'ouvriers et d'employés, qui représentent 32 % des étudiants en licence, n'en représentent plus que 15 % en doctorat¹.

3 — Une mixité sociale stable dans le secteur public, en reflux dans les établissements privés

L'un des objectifs de la politique d'éducation en France est de « veiller à la mixité sociale » dans les établissements. À ce titre, des mesures volontaristes sont prises par les pouvoirs publics, au-delà de la « carte scolaire » qui relie un élève à l'établissement du secteur : il y avait ainsi en 2019-2020 environ 873 000 élèves boursiers² au collège, et 614 000 au lycée³ ; dans les deux cas, le taux de boursiers est d'environ 25 %. De plus, à un niveau territorialisé cette fois, dans la procédure d'affectation au lycée (« Affelnet »), soit un « bonus boursier » est attribué aux élèves concernés pour la procédure d'adoption, soit il est prévu un taux de boursier par

¹ Observatoire des inégalités, rapport sur les inégalités en France, 2021.

² Selon les revenus des parents, la bourse correspond à un versement annuel de 459€ à 972€, auquel peuvent s'ajouter diverses primes : bourse au mérite, prime d'internat, etc.

³ Ministères, [Repères et références statistiques](#), 2020.

établissement permettant la mixité sociale. Des expérimentations dites de « secteurs multi-collèges », récentes, ont été menées dans l'académie de Paris à partir de 2017 pour croiser des élèves d'établissements proches, aux profils sociaux pourtant différents, avec des résultats reconnus comme positifs⁴.

Toutefois, les données disponibles démontrent qu'en pratique, les établissements du second degré sont peu mixtes socialement. C'est ce que révèle notamment l'utilisation de l'indice de position sociale (IPS)⁵, créé en 2016 par le ministère de l'éducation nationale pour prendre en compte l'environnement dans lequel évolue l'élève en-dehors de l'école : plus l'indice est élevé, et plus l'enfant connaît un milieu familial redondant avec la culture scolaire, le prédisposant à un parcours de succès. Il s'appuie sur la catégorie socio-professionnelle des deux parents, à laquelle est associée une valeur fondée sur les conditions matérielles, le capital culturel et les pratiques censées marquer cette catégorie⁶ ; en agrégeant les données au niveau d'un établissement, il est

⁴ J. Grenet et Y. Souidi, « [Renforcer la mixité sociale au collège : une évaluation des secteurs multi-collèges à Paris](#) », 2021.

⁵ D'autres indicateurs, comme les « indicateurs de valeur ajoutée des lycées » (IVAL), permettent de rendre compte pour leur part de la capacité des établissements à conduire les élèves de la classe de seconde au baccalauréat. Ils correspondent à l'agrégation des taux de réussite, des taux d'accès et des taux de mentions au baccalauréat pour chaque établissement, selon ce qu'il est statistiquement attendu des élèves au regard de leurs origines et conditions socio-économique (« taux attendu ») et du réalisé (« taux constaté ») : la valeur ajoutée correspond à la différence entre les deux#, et plus l'indicateur est élevé, plus la communauté pédagogique aura accompagné le plus grand nombre à la réussite au baccalauréat.

⁶ Les critères retenus sont les suivants : diplômes des parents (de la mère, du père) ; conditions matérielles (revenus mensuels du foyer, nombre de pièces du logement, chambre seul, ordinateur, internet) ; capital culturel (nombre de livres à la maison, télévision dans la chambre, regarde la télévision régulièrement) ; ambition et implication (aspiration, diplôme le plus utile, implication des parents, conversations) ; pratiques culturelles des six derniers mois (événement sportif, concert, théâtre, cinéma etc.).

possible d'obtenir à partir de cet indicateur une photographie de l'état de la mixité sociale dans cet établissement. La publication des données relatives à l'IPS⁷ a montré que les grandes villes concentrent à la fois les IPS les plus élevés, et la plus forte ségrégation scolaire entre établissements parfois voisins, et ce à la fois en collège et en lycée.

La mixité au sein des établissements scolaires est plus importante que dans le secteur privé, et connaît une légère amélioration⁸. À l'inverse, le reflux de la mixité sociale est particulièrement marqué dans les établissements privés sous contrat ainsi qu'entre établissements publics et établissements privés, et notamment au niveau du collège. L'IPS moyen des élèves dans les collèges publics a augmenté de 0,8 point en 5 ans (de 99,1 à 99,9) quand l'IPS moyen dans les collèges privés augmentait de 2 points (de 112,2 à 114,2). Entre 2016 et 2021, l'écart d'IPS entre collèges privés et publics est passé de 13,1 à 14,3, soit un fort creusement des inégalités. Entre 2003 et 2021, au sein des collèges privés sous contrat, le taux d'élèves issus de milieux très favorisés passait de 29 % à 40 %, quand celui d'élèves issus de milieux favorisés passait de 27 % à 19 %. Sur la même période, la composition sociale des collèges publics restait stable⁹.

⁷ Un jugement du tribunal administratif de Paris du 13 juillet 2022 a conduit à la publication de ces données, effective en octobre 2022 (cf. education.gouv.fr).

⁸ Guillerm M., Monso O., 2023, « Évolution de la mixité sociale des collèges », *Note d'Information*, n° 23.37, DEPP.

⁹ Source : état de l'école, 2022

“ Entre 2003 et 2021, au sein des **collèges privés sous contrat**, le taux d'élèves issus de milieux très favorisés passait de 29 % à 40 %, quand celui d'élèves issus de milieux favorisés passait de 27 % à 19 %. Sur la même période, la composition sociale des collèges publics restait stable⁶. ”

Ces résultats ont plusieurs explications. D'une part, des pratiques d'évitement existent qui consistent à contourner la « carte scolaire »¹⁰, et ont pu être accentuées avec l'assouplissement de la carte scolaire en 2007, bien que de manière plus limitée qu'on l'a souvent pensé¹¹. Elles prennent notamment la forme du recours au secteur privé sous contrat. D'autre part, la ségrégation scolaire qui existe est souvent liée aux inégalités territoriales et à ce qui a pu être appelé la ghettoïsation de certains quartiers, occupés par des populations très aisées, ou à l'inverse par des populations très modestes.

¹⁰ G. Fack et J. Grenet, « Peut-on accroître la mixité sociale à l'école ? », in *Regards croisés sur l'économie*, 2012.

¹¹ G. Fack et J. Grenet, « [Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire](#) », 2013.

05

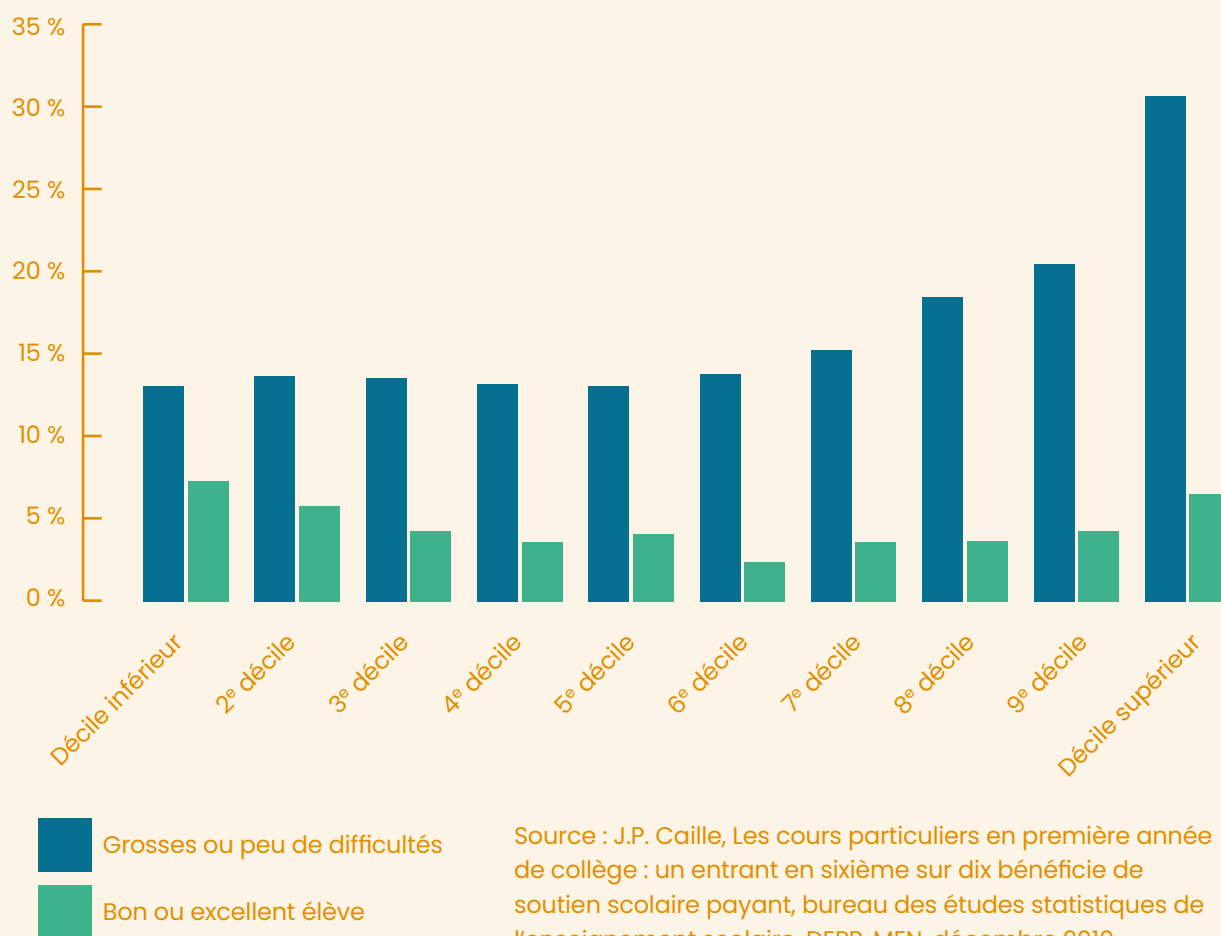
ÉDUCATION PRIVÉE

**Homogénéité
croissante du
privé sous contrat,
croissance forte
de l'éducation
hors contrat et
essor des cours
privés**

Si le recours à l'éducation nationale reste très majoritaire dans la population (83 % des élèves de primaire et du secondaire, soit 10 millions d'élèves), d'autres formes de scolarisation existent en parallèle. Financée principalement sur fonds publics, l'école privée sous contrat connaît une stabilité de ses effectifs (2,2 millions d'élèves, soit 17 % des élèves de primaire et de secondaire) mais un renforcement de l'homogénéité sociale de ses élèves. Marginales mais ne disposant pas d'un soutien financier public, les instructions hors contrat et en famille connaissent pour leur part des dynamiques démographiques réelles. Cette dynamique concerne également le marché du soutien scolaire, en forte croissance et appuyé par le levier public de la défiscalisation.

Pourcentage d'élèves de sixième prenant des cours particuliers payants selon le niveau de vie de la famille et le niveau scolaire

(données 2008)



1 – Une école privée sous contrat largement financée par les pouvoirs publics, malgré une mixité sociale en reflux

Parmi les établissements privés sous contrat, on distingue les établissements sous contrat d'association et les établissements sous contrat simple. Les premiers dispensent les enseignements conformément aux règles et aux programmes de l'enseignement public, tandis que les seconds le font seulement par référence aux programmes et aux règles générales relatives aux horaires de l'enseignement public. Les établissements privés sous contrat voient leurs enseignants rémunérés par l'État. Les établissements sous contrat d'association sont financés, au titre de leur fonctionnement, par les collectivités locales dans les mêmes proportions que les

établissements d'enseignement public¹. Toutefois, quand il s'agit d'un contrat simple, les collectivités territoriales n'ont pas l'obligation de participer au financement.

La part des élèves scolarisés dans le privé est relativement stable sur les trente dernières années. On observe ainsi une légère augmentation de la proportion et du nombre d'élèves scolarisés dans le pré-élémentaire privé depuis 25 ans (12-13 % - soit environ 300 000 élèves), dans l'élémentaire privé (14-15 % soit 600 000 élèves) et dans l'enseignement spécialisé privé (7-8 %). La hausse est un peu plus marquée dans le second degré (20-22 %). La part du budget de l'éducation nationale consacrée au financement de l'école privée sous contrat est directement liée au nombre d'élèves qui y sont scolarisés. En 2020, elle représentait près de 8,5 Md€ soit 10 % des financements publics².

La composition sociale des établissements privés connaît une évolution plus nette, puisque de plus en plus d'élèves d'origine favorisée se concentrent dans les établissements privés, et notamment au niveau du collège (cf. supra). Aucune statistique officielle ne permet d'appréhender le montant moyen des frais de scolarité dans les écoles privées. On se contentera donc de donner quelques exemples de frais de scolarité annuels : parmi les écoles sous contrat d'association, l'établissement Saint Charles de Camas à Marseille fait payer l'année 800 euros en maternelle/primaire, 1090 euros au collège et 1113 euros au lycée. À Saint-Jean de Montmartre à Paris, les familles déboursent 1 391 euros par an en maternelle/primaire et 1053 euros au lycée. À Saint-Jean de Passy à Paris, les frais de scolarité annuels

13 %

des effectifs d'élèves dans l'élémentaire privée en 2020, chiffre stable depuis 25 ans (seulement +1 %)

X 3

nombre d'élèves dans les écoles hors contrat entre 2010 (20 000) et 2021 (60 000)

¹ Article L. 442-5 du code de l'éducation.

² PLF 2023

s'élèvent à 1 665 euros en maternelle, 1 790 euros en primaire, 2 000 euros au collège, 2 245 euros au lycée.

S'agissant par ailleurs de l'analyse des résultats relatifs à la performance des établissements, le ministère a développé un indicateur non-public à l'usage des chefs d'établissement, appelé « aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements » (APAE)³. Au-delà, la comparaison des taux de réussite au baccalauréat, ou de la « valeur ajoutée des établissements » (IVAL, cf. supra), démontre, contre les idées reçues, que de nombreux lycées publics sont plus performants sur le privé⁴, bien que certaines pratiques du privé (par exemple ne pas faire passer le bac aux élèves considérés comme « faibles ») tendent à biaiser les résultats.

2 — Des scolarisations hors contrat et en famille qui touchent des publics différents et qui, bien que marginales en volume, connaissent une forte dynamique

Les établissements privés hors contrat sont soumis à une simple obligation de déclaration, et non d'autorisation, mais les autorités peuvent néanmoins s'opposer à leur ouverture pour des raisons d'ordre public ou de protection de l'enfance. Les établissements

³ L. Hasrouni, *Usage des indicateurs de performance par les chefs d'établissement : entre instrumentation et instrumentalisation*, Gestion et management public, 2020.

⁴ *Méthodologie des indicateurs de résultats des établissements*, 2022.

hors contrat ne sont pas obligés de suivre les programmes ni de respecter les horaires de l'enseignement public, mais ils sont soumis à des contrôles réguliers pour vérifier qu'ils permettent aux enfants d'acquérir les connaissances du socle commun de compétences. Les enseignants sont recrutés et rémunérés par les établissements.

L'école hors contrat, bien que très minoritaire, a vu ses effectifs doubler au collège entre 2010 et 2021 (de 8 000 à 16 000 élèves) et tripler dans le premier degré (de 20 000 à 60 000 élèves environ). Les frais de scolarité ne font pas plus l'objet de statistiques que ceux du privé sous contrat, mais semblent logiquement bien supérieurs. A titre d'exemple, La Jonchère à la Celle Saint Cloud (78) propose une année scolaire à 11 400 euros au collège et au lycée, quand Montessori 21 à Marseille a établi des tarifs annuels fonction du quotient familial, qui s'échelonnent de 3 180 euros à 8 280 euros en maternelle, et de 3 300 euros à 8 520 euros en primaire.

L'instruction en famille couvre également de faibles effectifs mais connaît une dynamique démographique proche de celle du privé hors contrat. Le nombre d'enfants scolarisés en famille est passé de 36 000 en 2017 à 62 000 en 2020 (ce qui inclut 20 000 enfants de moins de 6 ans concernés par la nouvelle obligation de scolarisation dès 3 ans). Les familles faisant le choix de l'école privée hors contrat et de l'IEF se distinguent notamment par leur profil socio-économique, 30 % seulement des familles ayant recours à l'école hors contrat perçoivent des revenus inférieurs à 30 000 euros par an, alors que c'est le cas de 60 % des familles pratiquant l'IEF⁵.

⁵ Pauline Proboeuf, *Thèse de doctorat en sociologie dirigée par Agnès Van Zanthen, «Aux frontières de l'école, les choix parentaux en matière d'instruction «alternative»*», 2021

3 — Quand l'école ne suffit pas : l'essor des cours privés alimenté par le levier fiscal

Le marché du soutien scolaire en France représenterait plus de 2 Md€, concernerait plus d'un million d'élèves et connaîtrait une croissance moyenne de 2 % par an¹. Selon l'OCDE, 26 % des élèves de 15 ans prenaient des cours de soutien scolaire en français, qu'ils soient gratuits ou payants, en 2011, et 37 % en mathématiques. L'augmentation du recours aux cours particuliers pourrait se nourrir de plusieurs phénomènes côté demande : la lourdeur des programmes scolaires conjuguée aux effectifs des classes et à la pédagogie traditionnelle utilisée en cours, la nécessité d'une aide pour présenter son dossier sur la plateforme Parcoursup et accéder aux études supérieures (« coaching » orientation), rendent indispensable une aide individuelle pour rattraper les leçons mal assimilées, ou encore la diminution relative des places dans le supérieur.

Côté offre, le marketing offensif des plateformes privées joue probablement un rôle dans la croissance du secteur, tout comme le levier fiscal qui solvabilise partiellement la demande en réduisant le coût net des cours de soutien scolaire. Au-delà de la maximisation de la réussite de leurs enfants, les ménages ont une incitation supplémentaire à recourir au soutien scolaire : l'État le subventionne, par le biais d'un crédit d'impôt à hauteur de 50 % du montant des salaires et cotisations sociales versés au tuteur pour des prestations réalisées à domicile. Le montant total des déductions fiscales est estimé à 200 M€ par an. Malgré les avantages fiscaux instaurés en 2005 et 2007, le dispositif est peu utilisé par

les classes populaires : ces mesures demeurent mal connues par les ménages ne payant pas d'impôts sur le revenu, le remboursement du crédit d'impôt intervient *a posteriori*, ce qui a un effet dissuasif et laisse 50 % des dépenses à la charge des ménages.

Une étude du CNECSO met en lumière le rôle des cours privés dans les inégalités scolaires, dans tous les pays du monde, avec une augmentation marquée du recours aux cours privés à partir des années 1980-1990. Elle met en évidence les caractéristiques socio-démographiques des élèves suivant des cours de soutien scolaire : ils sont issus de milieux sociaux favorisés, citadins, inscrits dans le privé et plutôt d'origine étrangère.

D'après une étude du ministère de l'Éducation nationale publiée en 2010, le pourcentage d'élèves prenant des cours particuliers privés en 6^e est relativement stable dans les sept premiers déciles (entre 13 et 15 %), augmente autour de 20 % pour les 8^e et 9^e déciles pour s'établir à plus de 30 % chez les 10 % les plus riches. Ainsi, près d'1/3 des élèves de 6^e du dernier décile suivent des cours particuliers : c'est deux fois plus que les élèves des sept premiers déciles².

² J.P. Caille, *Les cours particuliers en première année de collège : un entrant en sixième sur dix bénéficie de soutien scolaire payant*, bureau des études statistiques de l'enseignement scolaire, DEPP, MEN, décembre 2010

¹ Source : étude de marché Businesscoot.

La hausse des frais d'inscription dans le supérieur pour les étudiants non européens venant de l'étranger pour étudier en France : une rupture symbolique majeure

Diplôme préparé	Français, Européens et étrangers déjà présents	Étrangers non communautaires arrivant pour études
Diplôme du 1 ^{er} cycle (licence)	170 €	2 770 €
Diplôme du 2 ^e cycle (master)	243 €	3 770 €
Diplôme d'ingénieur	2 500 €	3 770 €
Diplôme du 3 ^e cycle (doctorat)	380 €	380 €

Par un arrêté du 19 avril 2019 relatif aux droits d'inscription dans les établissements publics d'enseignement supérieur, une distinction a été créée, pour le niveau des frais d'inscription à l'université, entre, d'une part, les ressortissants européens, les titulaires d'une carte de résident, les membres de foyers rattachés fiscalement à la France depuis au moins deux ans, les réfugiés, et, d'autre part, les personnes ne remplissant pas ces conditions.

À l'exception des étudiants de doctorat, pour lesquels la parité de frais d'inscription a été maintenue, les étrangers non communautaires venant en France pour effectuer des études doivent désormais s'acquitter de frais d'inscription en licence et en master 15 à 16 fois plus élevés que les autres étudiants.

La légalité de cet arrêté a été validée par le Conseil d'État qui a estimé que de tels frais d'inscription ne faisaient pas, par eux-mêmes, obstacles à un égal accès à l'instruction, et que la différence de traitement entre les catégories d'étudiants était en rapport avec leur différence de situation¹.

¹Décision CE, 1er juillet 2020, n° 430121.

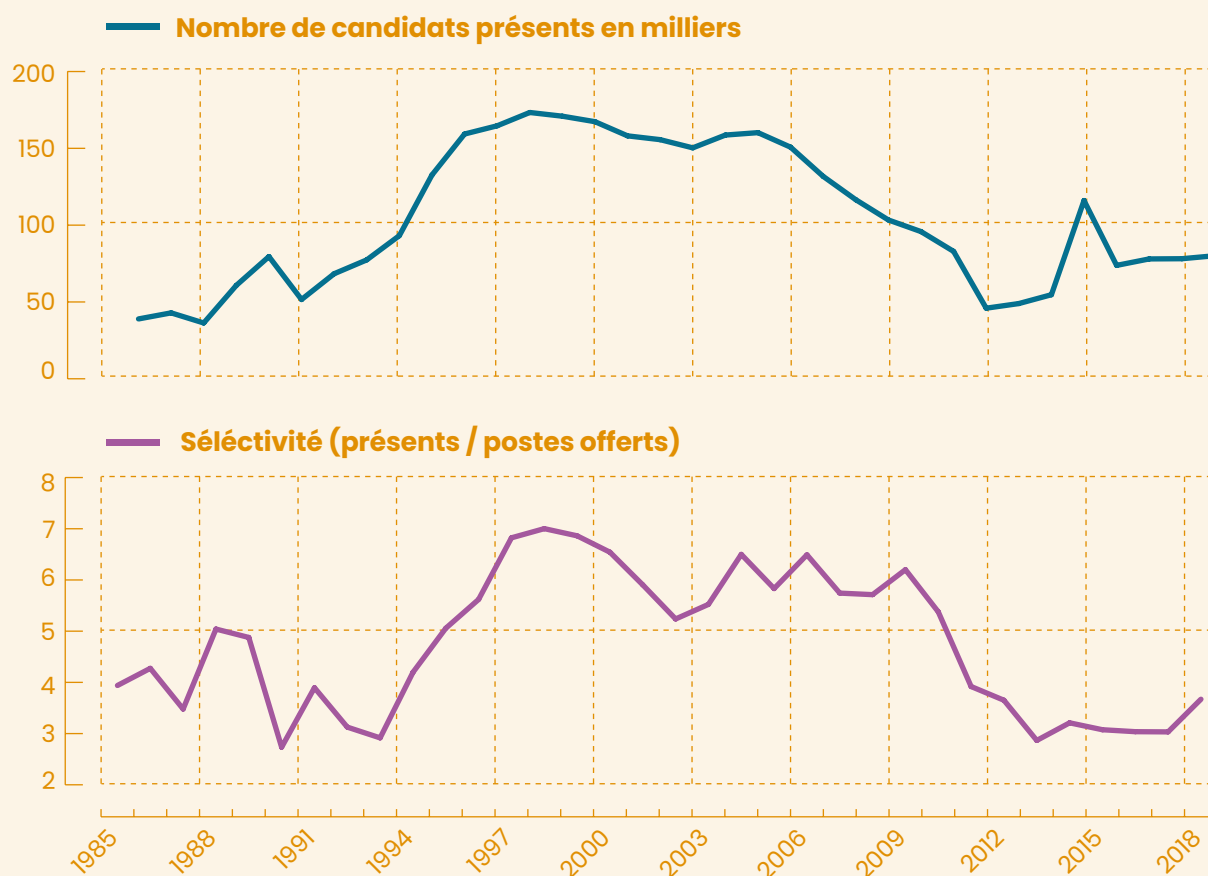
06

LES PROFESSIONNELS
DES ÉTABLISSEMENTS
SCOLAIRES

**Des conditions de
travail dégradées
et une perte
d'attractivité
des métiers**

À côté des usagers du service public de l'éducation, il y a les personnels qui le font vivre. Dans cette thématique, la question du métier d'enseignant est au cœur des interrogations : l'enseignant est tantôt vu comme un « privilégié », parangon du fonctionnaire qui bénéficierait de trop de vacances pour une présence effective devant les élèves trop courtes, tantôt comme un être qui a choisi une « vocation » et doit, en contrepartie, s'accommoder de conditions de travail dégradées. Les comparaisons internationales réalisées notamment par l'OCDE tendent toutefois à mettre en évidence l'attractivité faiblissante du métier d'enseignant, la dégradation des conditions matérielles de travail, les limites de la qualité de vie au travail.

Évolution du nombre de candidats présents et de la sélectivité (présents / postes offerts) des concours externes de la fonction publique d'État entre 1985 et 2018



Source : DGAFP, rapport annuel sur l'état de la fonction publique, édition 2020

1 — Une communauté éducative relevant de deux catégories d'employeurs et, en ce qui concerne l'Éducation nationale, en voie de précarisation

Les enjeux relatifs à la communauté éducative dépassent la seule question enseignante. Au service public de l'école participent également d'une part des professionnels non-enseignants de l'éducation nationale (personnels d'encadrement¹, de la vie

¹ Directeurs et directrices, inspecteurs et inspectrices, etc.

scolaire², professionnels administratifs³, sociaux et de santé⁴, etc.) et, d'autre part, les agents des collectivités territoriales (agents d'entretien, de la restauration scolaire, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM)).

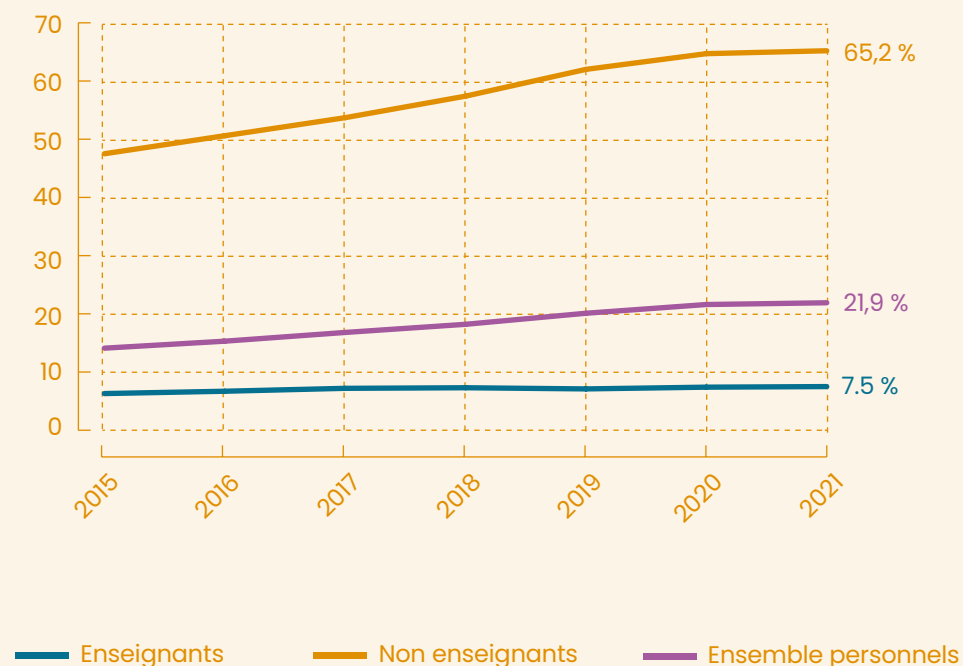
Aucune donnée consolidée n'a pu être récoltée concernant le nombre ou les conditions de travail des professionnels relevant des collectivités territoriales et leurs évolutions, pourtant indispensables au fonctionnement

² Conseillers principaux d'éducation, accompagnants des élèves en situation de handicap, psychologues EN, etc.

³ Comme les attachés d'administration, les secrétaires administratifs, les gestionnaires matériel ou encore l'agent comptable.

⁴ Médecins ou les infirmiers de l'Éducation nationale.

Évolution de la part des non-titulaires parmi les personnels de l'Éducation nationale de 2015 à 2021 (en %)



des écoles et en nombre conséquent sur l'ensemble du territoire⁵. La question du taux d'encadrement des enfants à la pause méridienne, notamment, constitue une variable capitale pour les élèves et, en l'absence de ratio réglementaire, une source d'inégalités territoriales.

Les 300 000 professionnels non enseignants⁶ relevant de l'éducation nationale sont, pour les deux tiers d'entre eux, des professionnels relevant de la vie scolaire. Le nombre des professionnels de la vie scolaire, des femmes pour 81 % d'entre eux, a crû de manière importante entre 2015 et 2021, passant de 108 000 à 202 000 en particulier du fait du recrutement important d'AESH. Ces recrutements, quasi-exclusivement à temps partiel, se sont fait sous le statut de contractuels, non-titulaires de l'éducation nationale, alors que le nombre de titulaires de la vie scolaire reflueait légèrement entre 2015 et 2021⁷.

De manière générale, l'augmentation de la proportion de non-titulaires concerne la totalité des professionnels de l'Éducation nationale, enseignants compris, à l'exception des fonctions d'encadrement qui sont occupées par des fonctionnaires. Au total, la part des non-titulaires de l'Éducation nationale est passée de 14 % en 2015 à 22 % en 2021, et de 48 % à 65 % chez les professionnels non-enseignants.

⁵ À titre d'exemple, sur les 130 collèges de la Seine-Saint-Denis, on recense 1500 professionnels relevant du département. On peut estimer entre 100 000 et 200 000 le nombre de professionnels des collectivités territoriales accompagnant les écoles sur l'ensemble du territoire.

⁶ 297 400 en 2021.

⁷ Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire : 2021-2022 / C. Caron, M. Defresne, E. Dion, P. Feuillet, D. Geleyn, M. Lebaudy, D. Prouteau, JE Thomas, C. Valette ; publication de la DEPP.

2 — Une rémunération en baisse et des conditions de travail dégradées qui éclipsent le fort sentiment de sens dans leur travail des enseignants

Les enseignants représentent les trois quarts des 1,2 million de professionnels de l'Éducation nationale. Dorénavant bien identifié par les pouvoirs publics, comme en témoigne le cycle de concertation conduit par le ministère pour aboutir à une revalorisation du métier à la rentrée 2023⁸, la rémunération des enseignants reste un sujet majeur. Ceux-ci sont tout d'abord moins bien rémunérés que leurs homologues étrangers de pays comparables : pour un temps de présence effective (« temps statutaire net de contact ») supérieur à celui allemand⁹, les enseignants français touchent près de la moitié de la rémunération outre-Rhin en 2021 selon leur avancement¹⁰.

Par ailleurs, la rémunération des enseignants est plus faible, à niveau d'étude équivalent, que pour les salariés du secteur privé : les enseignants gagnent en moyenne 2 532 € par mois en 2020¹¹, soit environ 500 € de moins que les salariés du privé disposant d'un diplôme supérieur au bac+2¹², mais également que les autres catégories A de la fonction publique¹³. Cet état de fait se retrouve en comparaison internationale.

⁸ Cf. [site du ministère](#), consulté en avril 2023.

⁹ Rapport OCDE, p. 373.

¹⁰ Rapport OCDE, p. 368. Le calcul réalisé par l'OCDE est en parité de pouvoir d'achat.

¹¹ Ibid., tab. 7. 2.

¹² INSEE, [Emploi, chômage, revenu du travail](#), édition 2021.

¹³ INSEE, [Salaires mensuels nets moyens dans la fonction publique](#), données 2020.

22 %

de non-titulaires à
l'Éducation nationale
en 2021

2,6 SMIC

la rémunération d'un
professeur des écoles en fin
de carrière en 2020

+1 élève

par classe sur
les 10 dernières années

En dynamique, cette tendance est particulièrement marquée. Alors qu'en 1990 la rémunération d'un professeur des écoles en fin de carrière était équivalente à 3,7 SMIC, elle ne correspond plus qu'à 2,6 SMIC en 2020¹. L'évolution entre le début et la fin de carrière s'est dégradée : en 1990, un professeur doublait sa rémunération sur cet intervalle ; en 2020, l'augmentation est au mieux de 80 %. Passées

¹ [Chiffres clés](#) du ministère, données disponibles.

les trois premières années, la rémunération des enseignants stagne en valeur réelle et les passages d'échelons ont pour principal effet de compenser la sous-indexation du point d'indice². Dans l'ensemble, entre 2010 et 2021, la rémunération des enseignants a stagné, sous le double effet d'une baisse entre 2010 et 2015 et d'une augmentation qui ne la compense qu'imparfaitement entre 2015 et 2021³.

Le nombre d'élèves par classe est en nette augmentation, lycée professionnel excepté. Dans le second degré, le nombre moyen d'élèves par classe est passé de 24,2 au collège et 28,5 au lycée général et technologique en 2010⁴, à respectivement 25,6 et 30,2 en 2020⁵, soit plus d'un élève en plus par classe en dix ans, ou une augmentation de 6 %.

Contrairement à une idée reçue, les professeurs français travaillent davantage d'heures dans l'année que la moyenne des pays de l'OCDE : au collège et au lycée, le temps d'enseignement net (temps de présence effective) des professeurs est de 720 heures dans l'année, contre environ 680 heures pour l'OCDE et 660 heures pour les pays de l'Union européenne⁶.

La question de la qualité de vie au travail et de la santé mentale des enseignants fait l'objet d'une prise en compte très récente. Le [premier baromètre bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale exerçant en établissement scolaire](#) a été conduit en 2022, pour une publication en octobre 2022. Il tend à démontrer, derrière un fort sentiment de sens au travail, une satisfaction professionnelle inférieure à la moyenne des Français en emploi (6/10 contre 7,2/10), très

² Collectif Nos services publics, *Monter un escalator qui descend*, mai 2023.

³ Rapport OCDE, p. 362.

⁴ INSEE, *Élèves et établissements des 1ers et 2nds degrés*, Édition 2020.

⁵ Ministère, *Chiffres clés du système éducatif*, chiffres de 2020.

⁶ Rapport OCDE, p. 387.

légèrement plus forte dans le premier degré que dans le second degré. En cohérence avec les analyses dynamiques et les comparaisons internationales, les conditions de travail sont jugées comme très dégradées, qu'il s'agisse de la rémunération (taux de satisfaction de 3,4/10) ou des perspectives de carrière (3,1/10).

Il n'est pas possible d'identifier précisément, dans ces résultats, les effets propres des réformes récentes, relatives notamment à l'autonomie des établissements ou à la réduction des marges de manœuvre pédagogiques.

3 — La perte d'attractivité du métier d'enseignant

Le récent sondage réalisé par IPSOS pour la Cour des comptes auprès de 2 000 étudiants confirme que les conditions de travail constituent des facteurs de rejet du métier d'enseignant. En particulier, plus d'un étudiant sur deux qui prépare les concours ou envisage d'embrasser la carrière évoque les conditions de travail difficiles et le manque de reconnaissance comme éléments pesant sur leurs perspectives, et considère que le métier n'est pas prestigieux⁷.

Le métier d'enseignant attire de moins en moins : entre 2016 et 2020⁸, le nombre d'inscrits pour le CAPES externe est ainsi passé de 36 613 à 30 921, soit une diminution de plus de 15 %⁹. La tendance est similaire pour le CAPES interne (-14 %), pour un nombre de postes pourtant en augmentation, mais aussi pour l'agrégation interne (-16 %) et externe (-19 %), et même pour le second degré dans

le secteur privé (-14 % pour le CAPES interne par exemple). Elle est moins marquée pour le recrutement d'enseignants du primaire (-2 %). À l'inverse, le nombre d'inscrits dans le privé est en nette augmentation sur la même période pour le premier degré, pour lequel il double. Sur les dernières années, une récente analyse budgétaire de la Cour des comptes¹⁰ note une intensification de cette dynamique : entre 2021 et 2022, le nombre de présents aux concours, tous concours confondus du secondaire public, a chuté de 20 % tandis que le nombre de postes offerts était stable.

En parallèle, si le nombre d'enseignants qui démissionnent reste faible en volume, il connaît récemment une évolution significative, en particulier dans le primaire. Entre 2017 et 2021, le nombre de démissions dans le premier degré public est passé de 748 à 957, soit une augmentation de 28 % ; la dynamique est semblable, quoique plus mesurée, dans le second degré public (+13 %). Évolution

“ Plus d'un étudiant sur deux qui prépare les concours ou envisage d'embrasser la carrière évoque les conditions de travail difficiles et le manque de reconnaissance comme éléments pesant sur leurs perspectives, et considère que le métier n'est pas prestigieux⁷”

⁷ Cour des comptes, op. cit., février 2023, pp. 141-142.

⁸ Seule période de données disponibles en open data.

⁹ « Concours de recrutement de personnels enseignants, d'éducation et d'orientation du 2nd degré public », 2016-2020, sur data.gouv.fr.

¹⁰ Cour des comptes, Analyse de l'exécution budgétaire 2022 de la mission interministérielle « Enseignement scolaire », avril 2023.

- 20 %

de candidats présents aux concours
du secondaire public entre 2021 et 2022

- 14 %

d'inscrit au CAPES
interne entre 2016 et
2021

+ 40 %

de contractuels entre 2012 (25 000)
et 2021 (35 000)

GRAND MESSAGE

Mai 2022 : Le job dating dans certaines académies, ou un recours accru aux contractuels destiné à pallier en urgence la baisse d'attractivité du métier d'enseignant

Au printemps 2022, plusieurs académies, notamment Versailles, Amiens, Toulouse et Poitiers, ont décidé d'organiser le recrutement express d'enseignants contractuels pour combler le manque d'enseignants prévisible à la rentrée de septembre 2022. En partenariat avec Pôle emploi, des entretiens de 30 minutes, ont été organisés avec des candidats titulaires d'un diplôme de niveau bac + 3. Ce format « job dating », assimilable aux « speed dating » amoureux, est une première dans l'éducation nationale. Il révèle l'urgence dans laquelle se trouve le ministère face à

la pénurie d'enseignants résultant d'une absence de politique suffisante pour contrer la perte d'attractivité du métier. Mais le remède pourrait s'avérer encore pire que le mal en termes de dévalorisation du métier, en confortant l'idée qu'être enseignant ne nécessite ni formation spécifique ni sélection par concours pour recruter les meilleurs.

Dans son rapport « Devenir enseignant : la formation initiale et le recrutement des enseignants des premier et second degrés » de février 2023, la Cour des comptes met d'ailleurs en exergue la façon dont, « dans l'académie de Versailles, le rectorat s'efforce de structurer une véritable politique de recrutement des contractuels », insistant sur les liens créés avec Pôle emploi et sur la sollicitation des recalés aux concours enseignants, des assistants d'éducation et des assistants pédagogiques pour les informer des possibilités de recrutement comme contractuels.

marquante, les titulaires de moins de cinq ans, c'est-à-dire les « jeunes profs », qui ont « validé » leur concours mais n'enseignent pas depuis longtemps, représentent dorénavant plus du tiers de ces démissions, alors qu'ils en formaient auparavant un quart. Tout un « halo » du désengagement du métier d'enseignant devrait être pris en compte, qu'il s'agisse des disponibilités ou des temps partiels, pour pouvoir prendre une mesure précise de ce que la Cour des comptes a appelé « la crise d'attractivité du métier »¹.

Face à cette situation, le ministère de l'Éducation nationale a notamment davantage

¹Ibid., p. 37.

recours aux contractuels (« personnels non-titulaires ») : dans le second degré public, ils étaient environ 25 000 en 2012, contre 35 000 en 2021, soit une augmentation de 40 % en dix ans², pour notamment pallier un manque de professeurs estimé à plus de 1000 postes par an sur les dernières années³. Le « job dating » mis en place dans certaines académies à la rentrée 2022 témoigne de palliatifs peu valorisants pour les professeurs, afin de répondre à une situation d'urgence.

²Cour des comptes, *Devenir enseignant : la formation initiale et le recrutement des enseignants des premier et second degrés*, février 2023.

³Ibid.

En principe, le niveau requis pour être recruté comme enseignant contractuel est celui exigé pour candidater au concours interne (décret du 29 août 2016). Toutefois, le niveau de recrutement peut à titre exceptionnel être inférieur. Cette adaptation est notamment intervenue depuis la crise de la covid-19 du fait du très fort besoin en remplacement des enseignants, obligeant certaines académies à recruter des contractuels de niveau bac +2.

Actuellement, la proportion de contractuels dans l'enseignement est en moyenne de 1 % dans le premier degré public, 9 % dans le second degré public, mais connaît des variations géographiques importantes : 5,3 % en Normandie mais 11 % à Paris, 12,9 % en Corse, 51,4 % à Mayotte. Le taux de contractuel est également variable selon les disciplines : 4,8 % dans les disciplines générales, 14,6 % dans les domaines de la production, 16,4 % dans les domaines des services.

La diminution du nombre de candidats présents aux épreuves s'observe à partir de 2019 (-14,3 % entre 2018 et 2021 pour les concours publics du 1^{er} degré, -9,6 % sur la même période pour les concours publics du 2nd degré), mais elle est particulièrement dramatique en 2022 : -41,8 % pour les concours du 1^{er} degré public entre 2021 et 2022 (baisse de 34 142 présents en 2021 à 19 875 présents en 2022), et -20,2 % pour les concours du 2nd degré public sur la même période (55 405 présents en 2021, 44 224 en 2022), sachant que les concours externes sont encore plus impactés que les concours internes. Une telle accélération n'est sans doute pas sans rapport avec la fixation d'un niveau de diplôme plus élevé pour déposer sa candidature puisque, depuis la session 2022, seuls les étudiants inscrits en seconde année de master, et non plus en première année, peuvent se présenter aux concours externes de recrutement des professeurs.

