



Les doctorant(e)s et docteur(e)s dans l'enseignement scolaire : un potentiel à valoriser pour la formation des jeunes générations

Note de synthèse - mai 2023

Commission doctorat du Collège des Sociétés Savantes Académiques de France

Contact : dominique.valerian@univ-paris1.fr

La France se singularise par la présence significative de doctorant(e)s et docteur(e)s parmi les professeur(e)s de l'enseignement scolaire. Ils représentent un véritable atout, pour la sensibilisation des élèves aux exigences de la production des savoirs, pour l'articulation entre le secondaire et le supérieur ou pour la formation continue. Or, non seulement leurs compétences ne sont pas mobilisées, mais rien n'est fait pour faciliter la poursuite de leurs travaux de recherche ou leur valorisation. Des mesures simples permettraient d'améliorer la situation de ces doctorant(e)s et docteur(e)s, qui profiteraient aussi à l'institution scolaire et augmenteraient l'attractivité à la fois du doctorat et du métier d'enseignant(e)

Contexte général	1
Les docteur(e)s : un atout pour l'enseignement scolaire	1
- Des chercheuses et chercheurs à même de sensibiliser les élèves aux conditions de construction et de validation des savoirs	2
- Une connaissance de l'enseignement supérieur utile pour le continuum bac-3/bac+3	3
- Un lien avec la recherche vivante au service de la formation continue des enseignant(e)s	3
Un vivier important de doctorant(e)s et docteur(e)s en poste dans l'enseignement scolaire	4
Des entraves à la poursuite des recherches pour les enseignant(e)s	5
- Difficultés pour obtenir un détachement ou une mise en disponibilité pour prendre un poste dans l'enseignement supérieur ou la recherche	5
- Difficultés pour obtenir, dans le cadre de leur poste, des aménagements pour leurs recherches	7
Recommandations pour une valorisation de l'apport des doctorant(e)s et docteur(e)s dans l'enseignement scolaire	8
- Fixer un cadre réglementaire national pour les détachements et les mises en disponibilité.	8
- Accorder du temps pour la recherche	9
- Mettre en place des dispositifs permettant de financer ponctuellement un congé pour recherche	9
- Valoriser les compétences spécifiques des doctorant(e)s et docteur(e)s en poste dans l'enseignement scolaire	10
- Mieux coordonner les actions des ministères de l'Éducation nationale et de l'ESR	11

Contexte général

Le doctorat, diplôme le plus élevé délivré par l'université après l'habilitation à diriger des recherches, est souvent perçu en France comme étant réservé à celles et ceux qui visent une carrière dans l'enseignement supérieur et la recherche. De fait, les docteur(e)s peinent en France à trouver des débouchés professionnels dans les entreprises ou la haute administration, faute d'une reconnaissance des compétences acquises pendant la préparation de leur thèse. L'exemple des autres pays montre pourtant que ces dernières peuvent être largement mobilisées pour d'autres secteurs d'activité dans lesquels nombre de postes de cadres, dans le privé comme dans le public, sont largement ouverts aux titulaires d'un doctorat. En France, ce n'est qu'en 2019 qu'un arrêté a défini ces compétences en inscrivant le doctorat au répertoire national de la certification professionnelle¹, permettant un début de prise de conscience du potentiel de ces docteur(e)s. Mais celle-ci est encore très timide, ce qui se traduit notamment par une baisse inquiétante des inscriptions en thèse en raison de l'insuffisance des perspectives professionnelles ouvertes par ce diplôme.

Or durant les années de préparation de sa thèse, les docteur(e)s ont acquis non seulement des connaissances de pointe, mais aussi des méthodes de travail, des capacités de réflexion critique et de restitution du savoir en direction de publics variés. Même si la thèse est en partie une production individuelle, ils ont aussi appris à s'intégrer dans un collectif, voire à encadrer une équipe. Ils se sont en outre familiarisés avec le système universitaire, notamment lorsqu'ils ont été amenés à enseigner, en général en 1^{er} cycle. Enfin, ils ont été sensibilisés aux exigences méthodologiques et déontologiques de la production du savoir, et souvent à la pratique de l'interdisciplinarité². On est donc loin de la caricature de la chercheuse ou du chercheur enferm(e) dans sa spécialité et ne dialoguant qu'avec ses pairs.

Si les compétences mises en avant par l'arrêté de 2019 visaient principalement les emplois des secteurs de la production et des services, elles peuvent être aussi mobilisées dans le cadre de l'enseignement scolaire, où ces docteur(e)s sont nombreux dans certaines disciplines, pour faire face aux défis de formation des nouvelles générations et répondre à certaines carences actuelles du système éducatif.

Les docteur(e)s : un atout pour l'enseignement scolaire

Certains pourront dire, avec raison, qu'il n'est pas besoin d'avoir un doctorat pour enseigner à des publics scolaires voire, de manière plus contestable, qu'une surqualification et une hyperspécialisation ne peuvent que nuire aux capacités pédagogiques de transmission du savoir. Mais les compétences propres des docteur(e)s, surtout quand elles sont couplées avec une pratique de l'enseignement scolaire et une connaissance des besoins des élèves, peuvent

¹ JORF n°0055 du 6 mars 2019. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038200990>

² Parmi les compétences identifiées par l'arrêté de 2019 on peut relever, notamment, la capacité à « garantir la validité des travaux ainsi que leur déontologie », à « disposer d'une compréhension, d'un recul et d'un regard critique sur l'ensemble des informations de pointe disponibles », à « enseigner et former des publics diversifiés à des concepts, outils et méthodes avancés », à « s'adapter à un public varié pour communiquer et promouvoir des concepts et démarches d'avant-garde », ou encore à encadrer des équipes.

aussi être mises au service du système éducatif, et surtout répondre à un certain nombre de problèmes qu'il connaît actuellement.

- *Des chercheuses et chercheurs à même de sensibiliser les élèves aux conditions de construction et de validation des savoirs*

La multiplication des canaux d'information rendue possible par les réseaux sociaux a ouvert des portes nouvelles au savoir, mais s'est aussi accompagnée de la prolifération des « vérités alternatives » au milieu desquelles les élèves, mal outillés intellectuellement, peinent à se retrouver. Dans ce contexte en mutation rapide, le rôle des professeur(e)s est central, non seulement pour la transmission des savoirs mais aussi pour guider les élèves dans l'apprentissage d'une pensée critique autonome. Celle-ci suppose une compréhension des modalités de construction des savoirs, de leurs méthodes, et donc de leurs exigences en matière d'exposé des preuves et des raisonnements. Initier les jeunes générations à une approche critique du savoir, appuyée sur des exigences méthodologiques et éthiques, apparaît aujourd'hui comme un enjeu citoyen majeur et urgent, et l'institution scolaire a vocation à y jouer un rôle central. Depuis quelques années, les initiatives se sont multipliées pour sensibiliser les jeunes générations aux enjeux, aux exigences et au plaisir de la recherche scientifique – entendue dans toutes ses composantes, de l'astrophysique aux sciences humaines et sociales ou aux lettres. Des rencontres sont organisées pour favoriser ces échanges, dans les établissements scolaires³ comme hors les murs⁴. Elles répondent à une forte attente et une curiosité des jeunes publics, dont témoigne le succès des Youtubers qui, sans être des chercheuses et chercheurs professionnels, proposent une autre forme, moins scolaire, de diffusion du savoir mais qui aussi, dans le cas de certaines chaînes, cherchent à construire des ponts avec le monde de la recherche⁵. Elles s'inscrivent également dans le mouvement de la science ouverte et de renforcement de la médiation scientifique⁶ et des liens entre recherche et société, et dans cette perspective elles sont soutenues tant par le ministère de l'Éducation Nationale que par les Universités et organismes de recherche⁷ ou par des associations professionnelles⁸. Ces initiatives lancées pour faire dialoguer spécialistes de la recherche et élèves ont montré à la fois la grande réceptivité de ces derniers, leurs attentes d'un discours rationnel qui les aide à se repérer dans le flux continu d'avis contradictoires – mais aussi des résistances et des incompréhensions qu'il faut affronter.

Or l'expérience acquise par la pratique de la recherche, mais aussi l'autorité que confère leur diplôme – même s'il est encore trop peu valorisé en France – donnent aux docteur(e)s une légitimité pour porter auprès des élèves un discours sur la construction des

³ C'est l'objectif que se fixe, par exemple, l'opération [Délics](#) (Dialogues Entre Chercheurs et Lycéens pour les Intéresser à la Construction des Savoirs) .

⁴ Des élèves de 3^e peuvent ainsi, dans le cadre de leur stage, être accueillis dans des laboratoires de recherche.

⁵ C'est le cas par exemple de Benjamin Brillaud, de la chaîne YouTube d'histoire NotaBene, qui collabore régulièrement avec des chercheurs et enseignants-chercheurs pour la préparation de ses vidéos.

⁶ Pascal Chauchefoin, « [En France, quelles perspectives pour la médiation scientifique ?](#) », *The Conversation*, 21 février 2022

⁷ On peut mentionner par exemple La [Nuit européenne des chercheurs](#), impulsée par la Commission européenne et soutenue par les Ministères de la Culture et de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, ou encore la Nuit blanche des chercheurs organisée chaque année par Nantes université avec une [programmation spécifique pour les scolaires](#), le tout autour de la [Journée européenne des Sciences ouvertes](#). Le CNRS avait mis en place le dispositif « passion recherche » qui visait à sensibiliser les jeunes aux méthodes et aux démarches de la recherche, leur faire prendre la mesure des implications sociales de la recherche scientifique, mais qui a depuis été abandonné.

⁸ C'est le cas par exemple des [Nocturnes de l'Histoire](#), organisées par les associations d'historiens du supérieur.

savoirs, dans leur discipline mais aussi plus largement. La sensibilisation à l'éthique de la recherche, désormais intégrée dans les formations doctorales, leur offre des outils et des arguments pour aborder avec les élèves ces questions complexes qui touchent au rapport au savoir et à l'intégrité scientifique. En outre, par les liens qu'ils entretiennent avec d'autres chercheuses et chercheurs, en poste dans les organismes de recherche ou les universités, ils peuvent contribuer à faire intervenir ces derniers auprès des élèves, voire à mettre en place des projets pédagogiques associant les établissements et les laboratoires de recherche.

- *Une connaissance de l'enseignement supérieur utile pour le continuum bac-3/bac+3*

Le passage du lycée à l'enseignement supérieur est souvent un moment difficile, à la fois lors du choix d'orientation par les élèves de Terminale au moment de Parcoursup et lorsqu'ils font leurs premiers pas à l'université, ce qui a poussé le ministère à réfléchir au « continuum bac-3/bac+3 » pour fluidifier cette transition. Entretien des liens étroits avec l'enseignement supérieur, où parfois ils enseignent ou ont enseigné comme chargés de cours, notamment en licence, les doctorant(e)s et docteur(e)s ont une connaissance du système universitaire et des exigences attendues des étudiant(e)s, dans leur propre discipline mais aussi au-delà. À ce titre, ils peuvent apporter une aide importante pour l'orientation des élèves, notamment vers les universités qui sont trop souvent mal connues et mal perçues par ces derniers, mais aussi pour les préparer au passage vers l'enseignement supérieur, voire les accompagner dans leur première année.

- *Un lien avec la recherche vivante au service de la formation continue des enseignant(e)s*

Les insuffisances de la formation continue des enseignant(e)s ont déjà été soulignées⁹, à la fois en raison du faible nombre d'heures qui y sont consacrées, mais aussi d'une orientation vers des modules centrés sur la pédagogie ou la connaissance du système éducatif qui, quelle qu'en soit leur utilité, ne sauraient suffire pour une profession qui exige une remise à niveau régulière des savoirs. Parfois les universitaires sont sollicités, et y participent très volontiers, mais le plus souvent ponctuellement, en contribuant aux programmes académiques de formation (PRAF) ou en participant à la construction de ressources pédagogiques à destination des enseignant(e)s¹⁰. Il est cependant paradoxal que le vivier de doctorant(e)s et docteur(e)s exerçant dans les établissements scolaires, et plus à même de connaître les besoins de leurs collègues, ne soit pas systématiquement mobilisé, non seulement pour assurer cette formation continue mais aussi contribuer à la concevoir, en partenariat avec les universités et les rectorats. Cela serait une reconnaissance de leurs compétences qui leur manque bien souvent autant qu'une utilisation judicieuse de ces dernières.

Un vivier important de doctorant(e)s et docteur(e)s en poste dans l'enseignement scolaire

⁹ Note de synthèse de la commission enseignement du Collège des sociétés savantes académiques: "[Repenser collectivement la formation initiale des enseignants](#)" Octobre 2022

¹⁰ Des conventions sont parfois signées entre les rectorats et les UFR des universités, mais restent des initiatives isolées le plus souvent.

L'enseignement scolaire en France se distingue par le nombre important de professeur(e)s qui mènent, en parallèle de leur travail dans leurs établissements, une activité continue de recherche, d'abord comme doctorant(e)s puis, une fois leur thèse soutenue, comme docteur(e)s. Les outils statistiques précis manquent à l'heure actuelle pour en évaluer l'importance, très variable selon les disciplines, mais, en 2018, 3% des professeur(e)s du primaire et du secondaire recrutés étaient titulaires d'un doctorat¹¹. L'enquête TALIS de l'OCDE en 2018 a montré qu'en France 4,5% des enseignant(e)s de collège (*lower secondary teachers*) sont titulaires d'un doctorat, ce qui constitue le taux le plus élevé de toute l'OCDE¹². La situation est cependant contrastée selon les disciplines, en raison à la fois d'une plus grande diversité de débouchés hors du secteur public pour certaines d'entre elles, mais aussi de pratiques différentes en matière de contrats doctoraux. En Lettres et Sciences Humaines et Sociales (LSHS)¹³ ces derniers sont moins systématiques, et nombre de doctorant(e)s exercent une activité pendant tout ou une partie de leur doctorat¹⁴, dont un grand nombre comme titulaires d'un poste dans l'enseignement scolaire. De même, les enquêtes montrent que les docteur(e)s en LSHS trouvent largement des débouchés professionnels dans le secteur public hors secteur académique¹⁵, dont une majorité dans l'enseignement scolaire¹⁶. Mais cette présence de doctorant(e)s et docteur(e)s concerne également, dans une moindre proportion, d'autres disciplines, comme les mathématiques ou les sciences du vivant¹⁷. Elle est le résultat d'un mode de fonctionnement très répandu dans nombre de disciplines, qui consiste à passer dans un premier temps les concours de l'enseignement scolaire puis à entreprendre une thèse. Depuis peu, une voie spécifique a été prévue pour les docteur(e)s dans les concours externes de l'agrégation et du CAPES, mais dont il est encore difficile de mesurer les effets. Ce modèle, que certains contestent en considérant que ces étudiant(e)s doivent choisir entre l'enseignement scolaire et la recherche, a pourtant fait ses preuves : la préparation des concours, en particulier l'agrégation, constitue la garantie d'une formation intellectuelle solide, et leur réussite assure un débouché professionnel après la thèse, sécurité indispensable dans un contexte de pénurie de postes dans l'ESR et de faible niveau de recrutement des docteur(e)s dans d'autres secteurs publics ou privés, surtout pour certaines

¹¹ [Rapport annuel sur l'état de la fonction publique. Édition 2020](#), p. 117. Ce chiffre n'apparaît plus dans les éditions suivantes. Il ne tient pas compte des doctorant(e)s, également nombreux, et on peut considérer qu'il serait plus élevé en ne prenant en compte que les collèges et lycées, qui accueillent l'essentiel de ces jeunes chercheuses et chercheurs.

¹² Seules s'en rapprochent la République Tchèque (4,1%) et l'Italie (4,2%), le taux moyen étant de 1,3%. Rapport TALIS 2018 de l'OCDE Données de la figure "[Niveau d'études le plus élevé des enseignants et des directeurs d'école](#)" :

¹³ Les doctorats en Sciences humaines et humanités (lettres, langues, arts, histoire, 27,5%) ou en Sciences de la société (droit, économie, gestion, sociologie, anthropologie, 18,4%) représentent en 2020-21 un peu moins de la moitié des doctorats délivrés en France. [État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France 2022](#)

¹⁴ En 2021-22, 48,8% des thèses sont financées en sciences humaines et sociales (et 32% des doctorant(e)s exercent une activité rémunérée connue en parallèle de leur thèse), pour 96,8% en sciences et leurs interactions et 85,9% en sciences du vivant. Note [SIES Les docteurs diplômés en 2021 : vers un retour à la situation antérieure à la crise sanitaire](#) (juin 2022)

¹⁵ Pour les promotions 2016 en emploi trois ans après l'obtention de leur diplôme, ils sont 34,8% en sciences humaines et humanités (41,8 en langues et littérature, 33,7 en philosophie et arts, 34,4 en histoire et géographie, 29,6 en sciences humaines), et 22,2% en sciences de la société. Enquête SIES [Une insertion et des conditions d'emploi des docteurs plus favorables pour les diplômés de 2016 par rapport à ceux de 2014](#), p. 3 (septembre 2021).

¹⁶ *Ibid.*, p. 5-6, qui ne précise pas les chiffres, ni la part des non-titulaires.

¹⁷ Une enquête menée en 2018 par l'Université de Toulouse montre que pour les docteur(e)s ayant soutenu en 2016 dans une des 3 écoles doctorales de lettres, sciences humaines et sociales, entre 15 et 19% sont en poste dans le primaire et le secondaire – mais on y trouve également, en moindre proportion, des docteur(e)s issus des écoles doctorales Sciences de la Matière, Sciences de l'Univers, de l'Environnement et de l'Espace, Sciences Écologiques, Vétérinaires, Agronomiques et Bioingénieries. Fanny Lalleman, Jean-Baptiste Bonnet, [L'emploi des Docteurs 1 an, 3 ans et 5 ans après la thèse. Trois générations de Docteurs de l'Université de Toulouse](#), 2018.

disciplines¹⁸. Parmi ces docteur(e)s un certain nombre sont nommés sur les chaires supérieures des Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), dont le recrutement exige de plus en plus le doctorat en plus de l'agrégation. Mais la plupart enseignent en collège et lycée, même si là encore les données chiffrées précises demanderaient à être connues.

Il existe donc dans les établissements scolaires un vivier important d'enseignant(e)s qui sont également des chercheuses et chercheurs, avec des compétences non seulement dans la transmission du savoir, mais aussi sa production. Cela constitue une spécificité française dont on est malheureusement très loin actuellement de tirer profit : non seulement ces compétences des doctorant(e)s et docteur(e)s ne sont pas mobilisées à la hauteur de ce que l'on pourrait en attendre, mais de nombreux obstacles sont mis à la poursuite par ces derniers d'une activité de recherche.

Des entraves à la poursuite des recherches pour les enseignant(e)s

La plupart de ces doctorant(e)s et docteur(e)s s'épanouissent dans leur métier d'enseignant(e) au contact des publics scolaires, mais leur passion pour la recherche comme, parfois, leur envie de se réorienter à plus ou moins long terme vers le supérieur, les pousse à poursuivre leurs travaux de recherche¹⁹. Pourtant, les témoignages recueillis²⁰ montrent qu'ils sont souvent incompris voire mal considérés, au point pour certains de cacher leur statut de doctorant(e)s ou docteur(e)s à leur hiérarchie et à leurs collègues ; leurs compétences ne sont pas ou sont insuffisamment valorisées, et la conduite de leur activité de recherche peu favorisée, voire entravée. En 2020 un rapport de l'IGESR sur le doctorat en France faisait le constat qu'un « certain nombre de doctorants débutent leur thèse alors qu'ils sont en emploi ; ces thèses sont généralement plus longues et plus exposées à des abandons, en particulier lorsqu'aucun aménagement spécifique n'a été prévu avec l'employeur », et pointait plusieurs freins spécifiques aux doctorant(e)s en poste dans le secondaire²¹. Le même constat peut être fait pour les docteur(e)s qui, une fois la thèse soutenue, peinent à trouver des conditions favorables pour la poursuite de leurs recherches. Deux obstacles principaux se présentent et sont régulièrement dénoncés par ces doctorant(e)s et docteur(e)s :

- *Difficultés pour obtenir un détachement ou une mise en disponibilité pour prendre un poste dans l'enseignement supérieur ou la recherche*

De très nombreux doctorant(e)s et docteur(e)s, reçus aux concours des contrats doctoraux ou ayant obtenu un poste d'ATER (Attaché temporaire d'enseignement et de recherche) ou de PRAG/PRCE demandent auprès de leur rectorat d'affectation un détachement leur permettant de quitter leur poste dans le secondaire pour une durée limitée

¹⁸ Cette place très modeste des docteur(e)s dans les entreprises et la haute administration est une spécificité française, malgré une prise de conscience récente. Cf. [Discours de la ministre](#) de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation Frédérique Vidal en clôture de la journée nationale du Doctorat de 2018

¹⁹ Ils sont souvent chercheuses et chercheurs associés dans les laboratoires dans lesquels ils ont préparé leur thèse, au moins dans les premières années qui suivent la soutenance, même si leur statut peine à être clairement défini. Bien des laboratoires ne se donnent cependant pas la peine de maintenir le lien avec eux, ne serait-ce que parce qu'ils perdent leur adresse universitaire rapidement après leur doctorat ou post-doctorat.

²⁰ Notamment à l'occasion d'enquêtes menées par les sociétés savantes : voir l'[enquête](#) de la SoPHAU et de la SHMESP (histoire ancienne et médiévale) en 2017 ou [celle](#) de l'AHCESR (histoire contemporaine) en 2019

²¹ Doctorat en France. Du choix à la poursuite de carrière. [Rapport 2020 de l'IGESR](#).

(de une à trois années scolaires le plus souvent) afin de bénéficier, grâce à ces contrats, de meilleures conditions pour poursuivre leurs travaux.

Actuellement une note de service²² autorise les détachements pour exercer des fonctions d'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, mais aussi d'autres emplois, par exemple au CNRS. Le détachement peut être accordé à tous les enseignant(e)s, sans condition d'ancienneté, s'il se fait « auprès d'un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, en qualité de doctorant contractuel ou en qualité d'ATER pour la préparation du doctorat ou d'une habilitation à diriger des recherches ». Il est conditionné cependant aux « nécessités du service appréciées en lien avec les recteurs des académies et les IA-Dasen des départements d'exercice ». Les recteurs et rectrices d'académie ont reçu délégation de compétence du ministre pour prononcer le détachement dans le cas des ATER, même si dans la pratique celui des doctorant(e)s contractuels relève également de leur compétence. Pour celles et ceux qui viennent d'être reçus à un concours de l'enseignement scolaire, le report de stage est autorisé pour entreprendre des études doctorales²³ et est de droit pour un contrat doctoral ou d'ATER : « Dès lors qu'ils effectuent cette démarche dès leur réussite au concours, avant d'être affectés dans une académie pour y effectuer leur stage, cette possibilité leur est acquise à la seule condition de fournir, au plus tard le 1^{er} novembre de l'année du concours, une copie de leur contrat d'engagement »²⁴.

Or tous les ans, entre mai et septembre, de nombreux doctorant(e)s et docteur(e)s, notamment exerçant dans les académies franciliennes mais pas uniquement, se voient opposer un refus à leur demande, motivé par la pénurie d'enseignant(e)s dans certaines disciplines en tension. Des recours peuvent être déposés, accompagnés d'interventions diverses (et chronophages pour toutes et tous) des directrices-directeurs de thèses, des écoles doctorales, des sociétés savantes, des directions d'UFR ou présidences d'universités, auprès des rectrices et recteurs et de leurs services de ressources humaines, mais pouvant aller jusqu'au ministère, voire à Matignon ou à l'Élysée pour les plus chanceux disposant de relais à ce niveau. D'autres doctorant(e)s ou docteur(e)s, plus isolés, en sont réduits à renoncer à ces contrats obtenus au terme d'une sélection de haut niveau, ou à démissionner de leur poste à l'Éducation nationale pour pouvoir en bénéficier.

La plupart de ces recours aboutissent cependant, montrant que les rectorats, malgré leurs contraintes qui sont réelles, parviennent à trouver les moyens de satisfaire ces demandes. Mais à quel prix ! Au désarroi et à l'angoisse de ces jeunes collègues, maintenus dans l'incertitude pendant des mois s'ajoute une désorganisation de la rentrée dans les établissements du secondaire et dans les universités, qui doivent attendre septembre, quand ce n'est pas plus tard, avant de savoir si elles pourront bien mettre ces enseignant(e)s devant des étudiant(e)s. Enfin ce mode de fonctionnement, à travers des interventions personnelles qui peuvent s'apparenter à des passe-droits, pose un grave problème d'équité entre celles et ceux qui sont soutenus par des personnes bien introduites et les autres, et interroge dans un État de droit.

Par ailleurs, ces enseignant(e)s détachés perdent automatiquement leur poste de titulaire, généralement obtenu après plusieurs années à accumuler des points. Quand ils réintègrent leur

²² [Note de service n° 2017-181](#) du 5-12-2017 (NOR : MENH1729161N).

²³ [Note de service du 7-4-2022](#) :

²⁴ Courrier adressé aux 4 associations d'historiens du supérieur le 19/12/2019 par le Directeur général des ressources humaines (DGRH) Vincent Soetemont. Ce droit ne s'applique donc pas à ceux qui en font la demande un an ou plus après leur réussite aux concours de l'enseignement scolaire.

académie, ils ne peuvent faire valoir aucune ancienneté pour le barème appliqué aux vœux du mouvement intra-académique, et n'ont à leur actif que les points liés à leur échelon dans leur corps. Cette situation est tellement pénalisante qu'elle dissuade certains de nos collègues de postuler à la plupart des contrats doctoraux ou postdoctoraux, alors même que la durée limitée et circonscrite de ces postes permettrait facilement à l'Éducation nationale de gérer cette absence momentanée (contrairement aux cas des détachements illimités).

Encore ces détachements vers les universités sont-ils admis par l'administration et plus ou moins encadrés par des textes réglementaires. Ce n'est plus le cas pour les docteur(e)s qui obtiennent des contrats postdoctoraux et demandent pour cela une mise en disponibilité, encore plus difficile à obtenir. Or avec le développement du financement de la recherche sur projets (ANR, ERC, collectivités locales, etc.), l'offre des emplois contractuels (post-doctorats, mais aussi contrats doctoraux) s'est multipliée dans l'enseignement supérieur et la recherche. On ne s'étonne pas, dans ces conditions, que les postdoctorant(e)s français soient si peu présents dans les grands programmes de recherche internationaux, et que leur mobilité internationale soit réduite, notamment dans les disciplines de LSHS²⁵. Il convient donc de prendre en compte cette évolution et de favoriser cette mobilité en aménageant au sein d'une carrière d'enseignant(e) dans le secondaire des phases d'activité dans le supérieur.

- *Difficultés pour obtenir, dans le cadre de leur poste, des aménagements pour leurs recherches*

La plupart de ces doctorant(e)s, et plus encore des docteur(e)s en poste dans l'enseignement scolaire, poursuivent cependant leurs recherches en plus de leur travail dans leur établissement. Cela résulte d'un choix d'associer enseignement et recherche, qu'il faut encourager. Ils ont cependant besoin de dégager des moments pour cela, soit en sollicitant un temps partiel, soit plus ponctuellement en demandant une autorisation d'absence, par exemple pour participer à une rencontre scientifique ou à une réunion sur un programme collectif auquel ils sont associés. Une ancienne note de service, datée de 1985²⁶, rappelait aux recteurs qu'ils devaient assurer

que les chefs d'établissement aménagent les emplois du temps des enseignants inscrits en thèse de doctorat. Ceux-ci doivent en effet pouvoir participer à des séminaires, disposer de plages de temps assez large pour avancer la rédaction de leur mémoire, etc. Les chefs d'établissement chercheront donc à leur accorder des aménagements d'horaires propres à favoriser ces activités : regroupement des heures de service, journées ou demi-journées libres, etc.

ajoutant que les difficultés d'établissement des emplois du temps ne devaient pas être « un motif pour ne pas s'attarder à rechercher de manière active les solutions possibles ».

Dans les faits la situation est très variable d'un établissement à l'autre et dépend beaucoup des relations que l'enseignant(e) entretient avec sa direction, mais il n'est pas rare qu'un(e) doctorant(e) ou docteur(e) soit obligé de renoncer à participer à un colloque en raison de l'impossibilité de se libérer aux dates prévues, et la complexification récente des emplois du temps dans les lycées, avec la mise en place des parcours, comme la multiplication des tâches imposées aux enseignant(e)s, n'ont fait que multiplier les contraintes qui pèsent sur les chefs d'établissements.

Ces entraves témoignent de ce que ces doctorant(e)s et docteur(e)s, du point de vue des rectorats et des chefs d'établissement, sont avant tout perçu(e)s comme un problème dans

²⁵ Mobilité internationale des jeunes docteurs en emploi | enseignementsup-recherche.gouv.fr

²⁶ Note de service n°85-295 du 22 août 1985 – cf. BO n°30 du 5 septembre 1985

la gestion – il est vrai compliquée – des ressources humaines, d'autant qu'ils représentent une exception dans la masse du personnel enseignant à gérer. Pourtant ils devraient, au contraire, être considérés comme une chance pour les établissements, en raison de compétences spécifiques, qu'ils peuvent mettre au service de leurs élèves comme de leurs collègues, et plus largement de l'institution scolaire. Le rapport de l'IGESR cité plus haut souligne la place qui pourrait leur être accordée pour les postes d'encadrement (corps des inspecteurs, chefs d'établissements²⁷, etc.), mais leurs compétences peuvent être aussi mobilisées comme enseignant(e)s, à plus d'un titre, à condition de répondre aux contraintes multiples qui leur sont imposées.

Recommandations pour une valorisation de l'apport des doctorant(e)s et docteur(e)s dans l'enseignement scolaire

Les nombreux(ses) doctorant(e)s et docteur(e)s en poste dans l'enseignement scolaire représentent donc une chance pour l'institution en raison de leur double compétence de producteurs et diffuseurs du savoir, mais aussi des liens qu'ils peuvent établir avec l'enseignement supérieur et la recherche. Leurs conditions de travail scientifique cependant ne sont à l'évidence pas au niveau de l'indéniable richesse qu'ils apportent à leurs élèves et à leurs établissements, et leur présence ne peut être bénéfique qu'à la double condition qu'ils puissent d'un côté continuer à pratiquer leurs recherches et de l'autre valoriser les compétences ainsi acquises. Pour cela plusieurs pistes d'amélioration peuvent être proposées, qui supposent toutes la reconnaissance par le ministère de l'Éducation nationale de la valeur du doctorat pour les professeur(e)s.

- *Fixer un cadre réglementaire national pour les détachements et les mises en disponibilité.*

Un des obstacles rencontrés réside dans les incompatibilités des calendriers de mouvements de personnels dans l'Éducation nationale et ceux des recrutements de doctorant(e)s contractuels, ATER ou post-doctorant(e)s. Les premiers imposent de planifier les affectations dès mars-avril, alors que les concours de contrats doctoraux ne peuvent se tenir qu'après les soutenances de master 2, soit vers le mois de juin, et les recrutements d'ATER se font souvent plus tardivement encore, surtout quand ils correspondent au remplacement d'un(e) enseignant(e) quittant son poste provisoirement ou définitivement²⁸, donc après la campagne de recrutement nationale des professeur(e)s et maîtres et maîtresses de conférences. Quant à celui des postdoctorant(e)s, il fluctue au cours de l'année en fonction des appels à candidature, ce qui rend la question plus difficile à régler – mais elle ne concerne sans doute qu'un nombre plus réduit de personnes.

Si le ministère considère qu'un détachement de droit n'est pas possible pour les contrats doctoraux ou postdoctoraux en raison des contraintes de personnel dans

²⁷ Le rapport TALIS 2018 de l'OCDE montre que si, pour les professeur(e)s, la France se distingue par la part notable de docteur(e)s, la situation est très différente pour les chefs d'établissements (*principals*) : 6,4% en France, mais 12,2 en République Tchèque, 9,8% en Italie (deux pays où la part des docteur(e)s est déjà importante parmi les professeur(e)s), 9,2% au États Unis, 9,8% en Corée, 10,1 aux Émirats Arabes Unis, 11,9% au Mexique (moyenne OCDE 3,5%). Données de la figure "[Niveau d'études le plus élevé des enseignants et des directeurs d'école](#)"

²⁸ Par suite d'une mutation, promotion, délégation CNRS, IUF, etc.

l'enseignement scolaire, une solution pourrait être de procéder en deux temps : une première déclaration d'intention auprès des rectorats au moment du mouvement national, soit vers mars-avril, et une confirmation de la demande de détachement une fois le contrat obtenu, en fixant une date limite vers le début du mois de juillet²⁹. La satisfaction de la plupart des recours déposés montre que cet objectif est raisonnable et compatible avec les besoins en enseignant(e)s des rectorats, même les plus déficitaires. Cela devrait permettre à la fois de faciliter la gestion des ressources humaines en anticipant les demandes, tout en évitant l'arbitraire et les inégalités qui prévalent trop souvent actuellement.

Enfin, pour éviter que ces mobilités soient pénalisantes pour leur carrière, il faudrait procéder à un alignement sur les conditions des collègues mis à disposition ou détachés dans d'autres ministères, qui retrouvent leur poste à leur retour de détachement, sans perte de points.

- *Accorder du temps pour la recherche*

Les participations à des manifestations scientifiques des doctorant(e)s et docteur(e)s sont faciles à anticiper, souvent plusieurs mois à l'avance, et elles constituent des moments essentiels pour présenter leurs travaux et échanger avec d'autres chercheuses et chercheurs. Les chefs d'établissements doivent être invités à les considérer avec bienveillance, en permettant un remplacement des cours annulés. Ces participations doivent en outre pouvoir entrer dans le cadre de la formation continue à laquelle ont droit tous les enseignant(e)s. Cette participation des professeur(e)s à des manifestations scientifiques, nationales ou internationales pourrait en retour être valorisée par les chefs d'établissements et les rectorats, comme un signe du dynamisme et du rayonnement de leurs équipes enseignantes et en faire état dans leurs outils de communication à l'égard des parents d'élèves³⁰.

De même, les demandes de temps partiel doivent pouvoir être de droit si elles sont motivées par des besoins d'une recherche, en particulier la préparation de la thèse.

Enfin les chefs d'établissements doivent, dans la mesure des contraintes qu'ils subissent, autoriser des aménagements d'emploi du temps permettant aux doctorant(e)s et docteur(e)s de dégager une ou plusieurs journées complètes dans la semaine pour leurs recherches.

- *Mettre en place des dispositifs permettant de financer ponctuellement un congé pour recherche*

Le rapport de l'IGESR cité plus haut préconise (recommandation 9) de « [fixer] dans chaque académie un objectif en nombre d'enseignant(e)s du premier et second degré qui réalisent un doctorat en formation continue assorti d'un financement pour le remplacement des heures d'enseignement qui ne seraient plus assurées pour une durée de trois ans

²⁹ Cette procédure est d'ailleurs déjà mise en place dans certains rectorats, permettant une gestion plus fluide et efficace des demandes de détachement.

³⁰ À ce titre, on peut demander aux enseignant(e)s qui participent à des colloques ou des conférences de faire mention de leur établissement de rattachement, collège ou lycée, sur les documents de communication (affiches, flyers, diaporamas).

maximum ». Un congé formation³¹, ou une décharge horaire en vue de la préparation ou l'achèvement de la thèse pourraient ainsi être proposés.

Une autre piste serait de proposer au CNRS de mettre en place un système de délégations, sur le modèle de ce qui existe actuellement pour les universités, et qui était il y a encore quelques années étendu également aux enseignant(e)s du secondaire.

- *Valoriser les compétences spécifiques des doctorant(e)s et docteur(e)s en poste dans l'enseignement scolaire*

Ils doivent être plus systématiquement impliqués dans la formation continue de leurs collègues (PRAF), afin de permettre une mise à jour de leurs connaissances en lien avec les progrès de la recherche, dans le cadre des programmes existants mais aussi au-delà, car on ne peut réellement maîtriser les savoirs enseignés que s'ils s'intègrent dans une connaissance plus large. La préparation aux concours de l'agrégation interne pourrait en particulier être prise en charge plus systématiquement par des professeur(e)s-docteur(e)s.

La sensibilisation des élèves aux méthodes de production du savoir constitue aujourd'hui une urgence démocratique autant que de formation des jeunes générations, et les doctorant(e)s et docteur(e)s maîtrisent tous les outils pour transmettre ce discours. Elle peut prendre des formes très diverses, ainsi que le montrent les nombreuses expériences menées lors des journées comme la Fête de la science ou les Nocturnes de l'Histoire, qui mettent en contact chercheurs et société. Elles peuvent être menées par les doctorant(e)s et docteur(e)s dans le cadre des établissements scolaires³², mais aussi hors les murs, à destination de publics plus larges, ce qui renforcerait les liens entre les établissements et le reste du tissu social. Pour cela il doit leur être proposé une formation à la médiation scientifique, à laquelle ils pourront à leur tour contribuer lorsque cette pratique leur sera plus familière.

Enfin les doctorant(e)s et docteur(e)s doivent pouvoir transmettre leur connaissance de l'université dans le cadre du continuum bac-3/bac+3, notamment pour l'orientation et la préparation à Parcoursup, à la condition d'un élargissement de leurs horizons au-delà de leur seule discipline qui pourrait bénéficier d'une formation spécifique.

Cette mobilisation des doctorant(e)s et docteur(e)s doit cependant s'accompagner aussi d'une reconnaissance de leurs compétences et de leur investissement, en intégrant ces activités dans leurs services mais aussi dans leur progression de carrière. Le ministère de l'Éducation nationale est l'une des rares institutions d'État à ne pas reconnaître explicitement la valeur du doctorat. Cette reconnaissance pourrait s'effectuer par une modification des grilles indiciaires et/ou des rythmes d'avancement dans les carrières. Ainsi, l'obtention d'un doctorat, reconnu comme un instrument de formation professionnelle, pourrait s'intégrer dans les différents plans de carrière à disposition des enseignant(e)s du secondaire, à l'instar de l'agrégation interne pour les certifiés. Cette reconnaissance pourrait également passer par des bonifications en points pour les certifié(e)s-docteur(e)s homogènes avec celle dont bénéficient déjà les agrégé(e)s, et identiques sur tout le territoire national et non en fonction des académies. Cela contribuerait en outre à valoriser le diplôme du doctorat et à encourager les étudiant(e)s souhaitant s'engager dans cette voie.

³¹ Le droit à un congé formation existe dans l'Éducation nationale, comme dans les autres ministères, mais les doctorant(e)s et docteur(e)s peinent à l'obtenir en vue de la poursuite de leurs recherches, qui ne sont pas considérées par les rectorats comme relevant de la « formation ».

³² Notamment dans le cadre des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI).

- *Mieux coordonner les actions des ministères de l'Éducation nationale et de l'ESR*

La difficulté à trouver des données statistiques précises sur les doctorant(e)s et docteur(e)s dans l'enseignement scolaire témoigne aussi d'un cloisonnement entre les deux ministères directement concernés, l'Éducation nationale et l'Enseignement supérieur et la Recherche³³. Il faut donc améliorer la coordination entre les deux, d'abord pour se doter d'éléments d'analyse et d'évaluation sur leur place dans l'enseignement scolaire comme dans la recherche et l'enseignement supérieur, ensuite pour mettre en place des mesures permettant d'améliorer leurs conditions de travail mais aussi de mieux valoriser leurs compétences. La mise en place d'une équipe chargée de ce dossier spécifique, à cheval sur les deux ministères, apparaît à cet égard une étape indispensable. De même, dans les régions académiques, les rectrices et recteurs délégué(e)s pour l'Enseignement supérieur, la recherche et l'innovation, nouvellement créés en 2020, pourraient être mobilisés pour veiller à cette articulation entre universités et enseignement scolaire et pour valoriser la place des professeur(e)s doctorant(e)s ou docteur(e)s. Enfin, au niveau des établissements un dispositif comparable à celui des professeur(e)s relais³⁴ pourrait être mis en place avec les universités en puisant dans le vivier des doctorant(e)s et docteur(e)s, notamment pour améliorer l'orientation et la préparation à Parcoursup, mais aussi la difficile transition avec la première année de licence, souvent source d'échecs dans le supérieur.

« Diplôme le plus élevé de l'enseignement supérieur français, standard international des élites scientifiques, sa portée est l'exacte mesure d'une aspiration essentielle à notre avenir commun : l'édification d'une société de la connaissance c'est-à-dire une société qui fait du savoir – et non de l'information – le moteur de son progrès. » : ainsi était présenté le doctorat par la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation Frédérique Vidal en clôture de la journée nationale du Doctorat de 2018.

Pourtant, la place des doctorant(e)s et docteur(e)s dans l'enseignement scolaire est un angle mort des réflexions en cours sur le doctorat, alors qu'elle constitue un enjeu majeur pour la formation des jeunes générations. C'est une chance pour la France d'en compter de très nombreux parmi les professeur(e)s du primaire et surtout du secondaire, dans plusieurs disciplines. Mais ce potentiel est largement ignoré, et rien n'est fait pour encourager et faciliter la poursuite des recherches par ces professeur(e)s, bien au contraire, conduisant nombre d'entre eux à abandonner toute activité de recherche alors même que leur formation de haut niveau a nécessité un investissement considérable, de leur part mais aussi de la société.

Améliorer la condition, la reconnaissance et le statut des doctorant(e)s et docteur(e)s dans le secondaire n'est pas seulement une revendication catégorielle d'une minorité ou la recherche de privilèges particuliers par rapport à leurs collègues. Elle aurait des effets immédiats et rapides en termes d'amélioration de la formation des élèves et des enseignant(e)s, d'articulation entre secondaire et supérieur, et plus largement de promotion du

³³ Dans la longue liste des personnes auditionnées pour la préparation du rapport de l'IGESR cité plus haut, on ne relève aucun représentant du ministère de l'Éducation nationale...

³⁴ Attachés à des partenaires culturels conventionnés (musées, archives, théâtres...), ces professeur(e)s assurent la coordination des actions culturelles avec les établissements scolaires.

discours scientifique dans la société. Au-delà de la diffusion des résultats des recherches récentes auprès des jeunes publics, cela permettrait d'entretenir le goût de la science et de susciter des vocations pour assurer le renouvellement des futures générations de chercheuses et chercheurs et surtout, plus largement, de sensibiliser tous les publics aux exigences, méthodologiques et éthiques, de la construction des savoirs.

À l'heure où l'on constate une baisse inquiétante des inscriptions à la fois en thèse³⁵ et aux concours de l'enseignement scolaire, valoriser ce débouché du doctorat pourrait conduire sur cette voie des étudiant(e)s passionnés par la recherche et susciter des vocations nouvelles. Beaucoup hésitent à s'inscrire en thèse devant la faiblesse des débouchés potentiels dans l'enseignement supérieur et la recherche, quand d'autres considèrent l'enseignement scolaire comme une forme de renoncement à leurs rêves de chercheurs. Permettre à des doctorant(e)s et docteur(e)s de poursuivre leurs travaux dans de bonnes conditions et d'en retirer une satisfaction intellectuelle et une reconnaissance sociale contribuerait à n'en pas douter à attirer de nombreux étudiant(e)s de haut niveau vers le doctorat et les concours de l'enseignement. Cela profiterait pleinement à l'institution scolaire, aux universités, mais aussi à la recherche française et à la société dans son ensemble.

³⁵ Le nombre des inscriptions en première année de doctorat est tendanciellement en baisse, tout particulièrement dans les sciences de la société (-36% entre 2009 et 2020) et dans les sciences humaines et humanités (-31%). La baisse est un peu moins marquée en Sciences exactes et applications (-12%) et les premières inscriptions en doctorat en Biologie, Médecine, Santé progressent de 12% sur la même période. [L'État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France 2022](#).