



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

depp Direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance

L'état de l'École

2021



Une analyse statistique
du système éducatif

n° 31

L'état de l'École

2021

Cet ouvrage est édité par le
**ministère de l'Éducation
nationale, de la Jeunesse
et des Sports**

**Direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance (DEPP)**
61-65, rue Dutot 75732
Paris Cedex 15

Directrice de la publication

Fabienne Rosenwald

Rédacteur en chef

Maxime Jouvenceau

Secrétaire de rédaction

Aurélie Bernardi

Conception graphique

Frédéric Voiret

Couverture

Anthony Fruchart

Cartographie

Daphné Beauregard-Côté

Cécile Duquet-Métayer

Impression

Dejalink

Auteurs DEPP

Linda Ben-Ali

Paul-Antoine Beretti

Théodore Bérut

Laurène Bocognano

Anaïs Bret

Léa Chabanon

Axelle Charpentier

Christel Collin

Pierre Conceicao

Sophie Cristofoli

Yannick Croguennec

Marion Defresne

Aurélie Demongeot

Pascal Dieusaert

Mélanie Drégoir

Yann Eteve

Franck Evain

Marianne Fabre

Pascaline Feuillet

Yann Fournier

Hélène Fréchou

Laure Heidmann

Marie-Laurence Jaspar

Maxime Jouvenceau

Marie Lebaudy

Valérie Liogier

Fabienne Lombard

Laetitia Longhi

Nathalie Marchal

Luc Masson

Olivier Monso

Thomas Portelli

Pascale Poulet-Coulibando

Patricia Prouchandy

Christelle Raffaëlli

Robert Rakocevic

Nicolas Razafindratsima

Thierry Rocher

Sylvie Rousseau

Grégory Salmon

Alexia Stéfanou

Fanny Thomas

Jean-Éric Thomas

Ronan Vourc'h

DGESIP-DGRI-SIES

Mathieu Baudry

Céreq

Alexie Robert

Fonds de carte © IGN

L'établissement représenté en couverture est le groupe scolaire Germaine Richier à Montpellier

© MDR Architectes/Golem images

ISSN 1152-5088

ISBN 978-2-11-162564-8

Pour la version numérique,

e-ISSN 2431-5559

e-ISBN 978-2-11-162565-5

Dépôt légal : novembre 2021

Préface



@ Photo Philippe Devernay -
Ministère de l'Éducation nationale,
de la Jeunesse et des Sports

Forte de ses 1 201 500 personnels, accueillant 12 223 000 élèves, l'Éducation nationale constitue sans conteste le premier service public de notre pays et, par son attachement consubstantiel à notre République, revêt une dimension primordiale dans notre pays. À ce double titre, elle se doit de relever pleinement la légitime et nécessaire exigence de transparence dans l'évaluation de ses politiques publiques.

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a démontré toute son expertise et son esprit d'innovation pour mettre à la disposition de tous, spécialistes ou non, les indicateurs de notre système éducatif : ce sont là autant d'outils précieux pour objectiver et éclairer les débats nécessaires sur notre École.

Fiable, claire, précise et méthodique, la référence que constitue *L'état de l'École* est un modèle qui démontre l'expertise de notre grand ministère. Par tous les aspects qu'elle embrasse, cette somme reflète également toute la richesse de notre École. Évolutive, enfin, elle illustre la capacité de notre système éducatif à toujours progresser pour offrir le meilleur service d'éducation possible.

A handwritten signature in blue ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke at the end, characteristic of Jean-Michel Blanquer's signature.

Jean-Michel Blanquer

Ministre de l'Éducation nationale,
de la Jeunesse et des Sports

Sommaire

Présentation	p. 6
---------------------------	------

■ Les élèves

1 La scolarisation dans le premier degré	p. 12
2 La scolarisation au collège	p. 14
3 La scolarisation au lycée général et technologique	p. 16
4 La voie professionnelle : voie scolaire et apprentissage	p. 18
5 La scolarisation des élèves en situation de handicap	p. 20
6 L'éducation prioritaire	p. 22

■ L'investissement

7 La dépense pour l'éducation	p. 24
8 La dépense d'éducation pour le premier degré	p. 26
9 La dépense d'éducation pour le second degré	p. 28
10 La dépense d'éducation pour l'enseignement supérieur	p. 30
11 Les personnels de l'Éducation nationale	p. 32
12 Les salaires des enseignants	p. 34
13 Les moyens « enseignants » consacrés aux élèves	p. 36

■ Contexte scolaire et formation des personnels

14 La préparation au métier d'enseignant	p. 38
15 La formation continue des enseignants des premier et second degrés	p. 40
16 Le ressenti professionnel des enseignants à l'école et au collège	p. 42
17 Les pratiques de classe des enseignants	p. 44
18 L'enseignement des mathématiques en classe de CM2	p. 46
19 L'enseignement des mathématiques en classe de troisième	p. 48
20 Les conditions d'accueil dans le premier degré	p. 50
21 Les conditions d'accueil dans le second degré	p. 52
22 Le climat scolaire	p. 54

■ Les acquis des élèves

23	Les évaluations de début de CP et CE1	p. 56
24	Les compétences en français et en mathématiques en début de sixième	p. 58
25	Les compétences des élèves en mathématiques depuis 1987	p. 60
26	Les compétences en français et en mathématiques en début de seconde	p. 62
27	Les compétences en lecture des jeunes	p. 64
28	Les compétences socio-comportementales des élèves	p. 66

■ Les parcours, l'orientation et l'insertion

29	Les parcours des élèves	p. 68
30	La réussite aux examens	p. 70
31	Les inégalités sociales dans l'enseignement scolaire	p. 72
32	Les différences de parcours entre filles et garçons	p. 74
33	Les disparités territoriales de parcours et de résultats scolaires	p. 76
34	Les objectifs de l'Union européenne en matière d'éducation et de formation à l'horizon 2030	p. 78
35	Les sorties de formation aux faibles niveaux d'études	p. 80
36	Le niveau d'études de la population	p. 82
37	L'insertion professionnelle des jeunes	p. 84
38	Le diplôme et l'entrée dans la vie active	p. 86

Méthodologie et définitions	p. 88
--	-------

Niveaux de formation	p. 101
---------------------------------------	--------

Table des sigles	p. 102
-----------------------------------	--------

Présentation

L'état de l'École présente une synthèse des indicateurs statistiques structurels les plus pertinents pour analyser le système éducatif français et apprécier les politiques publiques. Cet ouvrage regroupe des fiches synthétiques qui permettent une analyse globale, en décrivant les principales évolutions et tendances et en apportant l'éclairage des comparaisons internationales et territoriales. L'objectif est d'alimenter le débat public autour de l'école, d'enrichir l'aide au pilotage et de contribuer à l'évaluation du système éducatif français pour améliorer la réussite de tous les élèves.

Cette édition 2021 présente 38 fiches structurées autour de cinq entrées :

- **Les élèves**, ce thème présente les contextes de scolarisation de l'ensemble des élèves ;
- **L'investissement**, ce thème expose la dépense d'éducation et les moyens en personnels ;
- **Le contexte scolaire et la formation des personnels**, ce thème décrit la formation des enseignants et les contextes d'enseignement ;
- **Les acquis des élèves**, ce thème synthétise les résultats et les acquis des élèves lors des évaluations nationales et internationales ;
- **Les parcours, l'orientation et l'insertion**, ce thème retrace les parcours des élèves, leur orientation et leur insertion professionnelle.

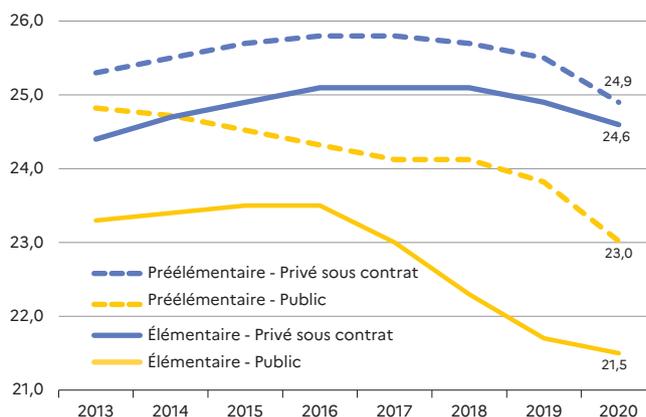
Les indicateurs sont présentés le plus souvent avec une perspective temporelle mais aussi internationale. Ils sont déclinés, lorsque cela est pertinent, selon l'origine sociale des élèves, le territoire où ils résident et selon l'entrée filles-garçons, tout en donnant la possibilité au lecteur qui souhaite approfondir ces thématiques de se référer aux autres publications de la DEPP que sont *Filles et Garçons*, *sur le chemin de l'égalité*, *de l'école à l'enseignement supérieur* ; *L'Europe de l'éducation en chiffres* ; *Géographie de l'École* et *RERS (Repères et références statistiques)* ou aux séries chronologiques disponibles en ligne.

Les indicateurs ont, pour la grande majorité d'entre eux, été produits pendant la pandémie de coronavirus. Les périodes de confinement ont notablement affecté le fonctionnement du système éducatif, aussi les indicateurs doivent-ils être analysés à cette aune. La DEPP s'est par ailleurs engagée dans la réalisation d'études pour éclairer les conséquences de cette période sur la réussite et les parcours des élèves en tenant compte des disparités sociales et territoriales.

Une baisse du nombre d'élèves par classe dans le premier degré

Dans le premier degré, le nombre d'élèves par classe est en nette baisse à partir de 2017, plus particulièrement dans les classes de CP et CE1 des écoles en éducation prioritaire ► **figure 1**. Cependant, cette diminution ne s'est pas faite au détriment des autres niveaux ni des territoires ruraux où la taille des classes a également continué à baisser (**fiche 20**). Ces baisses découlent de l'augmentation des effectifs d'enseignants (**fiche 11**), associée à la diminution du nombre d'élèves, laquelle devrait se poursuivre au moins jusqu'en 2024 (**fiche 1**). En 2018-2019, dernière année disponible pour les comparaisons internationales, le nombre moyen d'élèves par enseignant en France était l'un des plus hauts de l'Union européenne malgré une baisse depuis 2017 (**fiche 13**).

► 1 Évolution du nombre d'élèves par classe dans le premier degré, selon le niveau et le secteur



Lecture : à la rentrée 2020, les classes de niveau élémentaire des écoles publiques accueillait en moyenne 21,5 élèves.

Champ : France métropolitaine + DROM, hors ULIS.

Source : DEPP-MENJS, base Diapre.

Davantage d'heures d'enseignement allouées en voie professionnelle

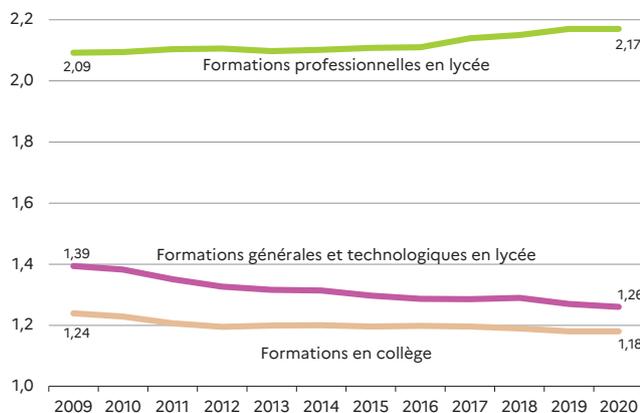
Les élèves du second degré bénéficient d'un encadrement plus favorable que dans le premier degré. Au niveau du lycée, la situation de la France est meilleure que celle de plusieurs pays européens (**fiche 13**). Les effectifs au collège sont en hausse, car la



taille des générations concernées continue d'augmenter mais ce mouvement va s'inverser en 2022 et les effectifs devraient diminuer (fiche 2). Les effectifs au lycée général et technologique ont augmenté entre 1999 et 2016, baissent depuis 2017 et augmentent pour des raisons démographiques de nouveau quelques années avant de baisser. Actuellement, deux tiers des collégiens s'orientent vers l'enseignement général et technologique (GT). Cette part se stabilise après une longue période d'accroissement de la voie GT au détriment de la voie professionnelle (fiche 29).

Les effectifs d'élèves inscrits en CAP (ou diplômes de niveau équivalent) étaient en baisse au cours des dix dernières années. Si les apprentis constituent la moitié des effectifs en CAP, ils sont sous-représentés en baccalauréat professionnel qui se prépare essentiellement dans la voie scolaire (fiche 4). Après un CAP, près de la moitié des jeunes poursuivent en voie professionnelle et les jeunes sous voie scolaire continuent plus souvent que ceux sous statut d'apprentissage (fiche 29).

► 2 Évolution du nombre d'heures d'enseignement allouées par élève (H/E) dans le second degré



Lecture : pour la rentrée scolaire 2020-2021, le H/E pour les formations en collège est de 1,18 soit, en moyenne, 118 heures d'enseignement de professeurs mobilisées pour 100 élèves.

Note : les STS et CPGE ne sont pas inclus. Les formations en collège comprennent les enseignements dispensés en Segpa.

Champ : France métropolitaine + DROM, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP-MENJS, bases Relais 2009-2020.

En lycée professionnel, le nombre d'heures allouées par élève est en augmentation ► **figure 2** et le nombre d'élèves par classe est quasiment en baisse continue depuis le milieu des années 1980 (fiche 13). Les dynamiques sont inversées au collège et en lycée GT

où le nombre d'enseignements en groupe est plus faible que dans l'enseignement professionnel. (fiche 21).

Les élèves et les personnels se sentent globalement bien dans leur établissement. Toutefois, les élèves sont davantage absents en lycée professionnel et plus d'incidents graves sont déclarés (fiche 22). Les enseignants sont généralement satisfaits de leur environnement de travail, mais cette satisfaction s'affaiblit avec l'ancienneté (fiche 16).

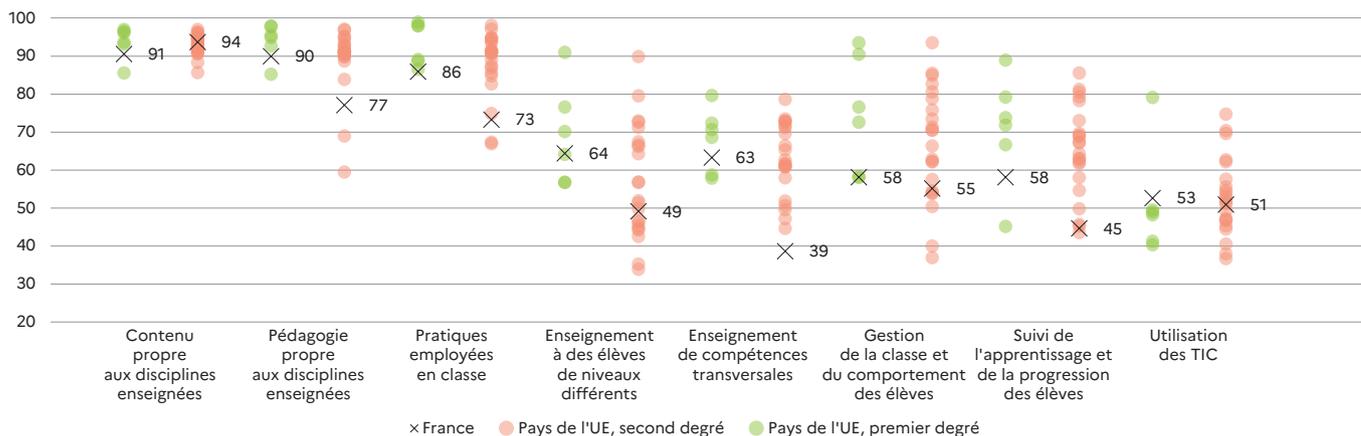
Des progrès sur la formation initiale mais un retard français en 2018

Les trois quarts des personnels de l'Éducation nationale exercent des missions d'enseignement, parmi lesquels un peu plus de la moitié sont dans le secondaire. Les effectifs d'enseignants ont baissé entre 2008 et 2012, puis augmenté entre 2012 et 2020. Au cours de cette période, davantage de postes ont été ouverts aux concours et les recrutements de non-titulaires sont à la hausse (fiche 11). Les enseignants de l'Éducation nationale sont très majoritairement des femmes. Elles ont des salaires moyens plus faibles notamment car elles sont plus souvent à temps partiel que les hommes et moins souvent dans les corps les plus rémunérateurs. En 2019-2020, au regard de la moyenne de l'UE, les enseignants français sont plus jeunes et leur salaire statutaire est plus faible, en particulier en début et en milieu de carrière (fiche 12).

Les enseignants qui entrent dans le métier ont bénéficié de contenus plus complets de formation initiale qu'auparavant, notamment en termes d'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (fiche 14). Néanmoins, en 2018, ces contenus étaient moins fréquemment abordés que dans une majorité d'autres pays européens ► **figure 3**. Les enseignants du premier degré et de collège disaient se sentir moins préparés à l'exercice de leur métier, notamment à la gestion de classe et à l'enseignement de compétences transversales (fiche 17). Par ailleurs, ils déclaraient que la formation continue avait une influence positive sur leur manière d'enseigner (fiche 15).

En 2018, de nombreux enseignants exprimaient également des besoins de formation continue sur les besoins éducatifs particuliers des élèves (fiche 15). Ceci peut s'expliquer en partie par la hausse de l'inclusion des élèves en situation de handicap, de plus en plus scolarisés en milieu ordinaire (avec l'appui d'un accompagnant pour une partie d'entre eux) plutôt qu'en milieu spécialisé (fiche 5).

► 3 Comparaison européenne des contenus abordés en formation initiale par les enseignants (en %)



Lecture : chaque cercle représente un pays de l'UE interrogé, une couleur plus foncée indique la superposition de plusieurs cercles. 91 % des enseignants français du premier degré déclarent avoir abordé le contenu propre aux disciplines enseignées lors de leur formation initiale, ce pourcentage est un peu plus élevé pour les autres pays européens excepté un.

Champ : enseignants français et de l'UE de collège et de classes élémentaires interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquêtes internationales Talis 2018.

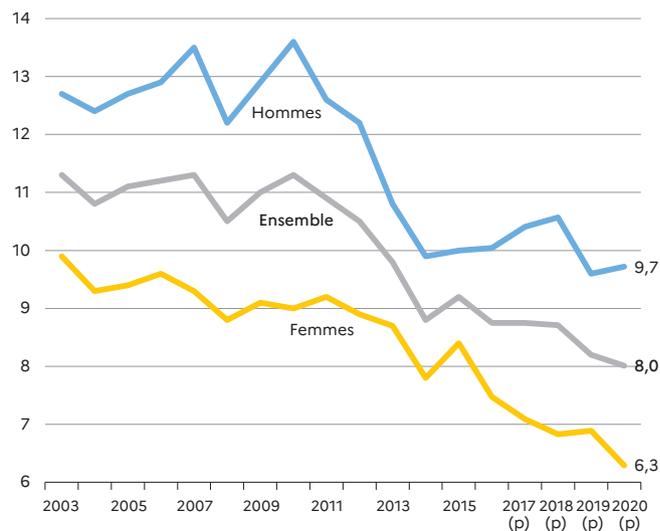
Moins de sorties précoces du système éducatif

La proportion de sorties précoces du système éducatif – c'est-à-dire de jeunes sans diplôme ou seulement avec le brevet – a fortement baissé depuis les années 1970 ► **figure 4** pour devenir l'une des plus faibles de l'UE (**fiche 35**). En parallèle, la part de bacheliers dans une génération est en augmentation depuis 2010, atteignant 83 % en 2021 (**fiche 30**). Cette hausse est liée, notamment, à la rénovation de la voie professionnelle ainsi qu'à la progression des taux de réussite aux examens. Les trois quarts des bacheliers, dont l'essentiel des bacheliers généraux et 40 % des bacheliers professionnels, poursuivent dans l'enseignement supérieur (**fiche 29**). Ainsi, au total pour l'ensemble d'une génération sortant du système éducatif, 48 % sortent avec un diplôme de l'enseignement supérieur et 40 % avec un diplôme de niveau baccalauréat ou CAP. Ces taux sont parmi les plus élevés de l'UE (**fiche 34**).

Des résultats en hausse en 2021 en primaire

Lors des évaluations de français en début de CP, plus de huit élèves sur dix comprennent un texte à l'oral mais moins de six sur dix parviennent à reconnaître les différentes écritures d'une lettre. En mathématiques, la majorité des élèves a une bonne connaissance des nombres mais seule une moitié environ parvient à placer un nombre

► 4 Part des 18-24 ans peu ou pas diplômés et hors formation (sortants précoces), en France, depuis 2003



p : données provisoires.

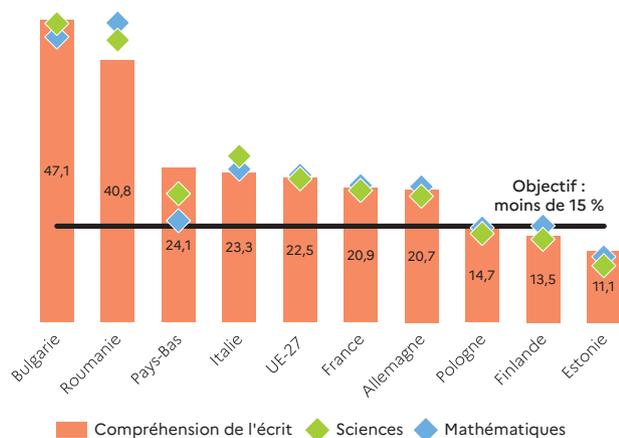
Champ : France métropolitaine + DROM hors Mayotte.

Source : Insee, enquêtes Emploi ; traitement DEPP-MENJS.

sur une ligne numérique (fiche 23). Suite au confinement de 2020, ces résultats sont en baisse entre la rentrée 2019 et celle de 2020 en CP et en CE1. En revanche, les résultats augmentent à la rentrée 2021 pour égaler ceux de 2019 et parfois les dépasser significativement. Par ailleurs, entre 2019 et 2020, les résultats sont restés stables en début de sixième, où 28 % des élèves n'ont pas acquis les attendus des connaissances et compétences en mathématiques et 12 % en français. Ces parts sont toutefois en baisse depuis 2018 (fiche 24).

Ce ne sont pas les mêmes profils d'élèves qui s'orientent en fin de troisième en voie générale ou en voie professionnelle. Ces orientations différenciées reposent en partie sur des résultats scolaires différents. Ainsi, au test de positionnement de seconde, les élèves de seconde professionnelle obtiennent des résultats nettement inférieurs à ceux de seconde générale et technologique (fiche 26).

► 5 Proportion de jeunes âgés de 15 ans qui ont une faible maîtrise selon le domaine évalué lors de l'enquête PISA 2018



Source : OCDE, enquête OCDE PISA 2018, tableaux I.B1.1, I.B4.2, I.B4.3.

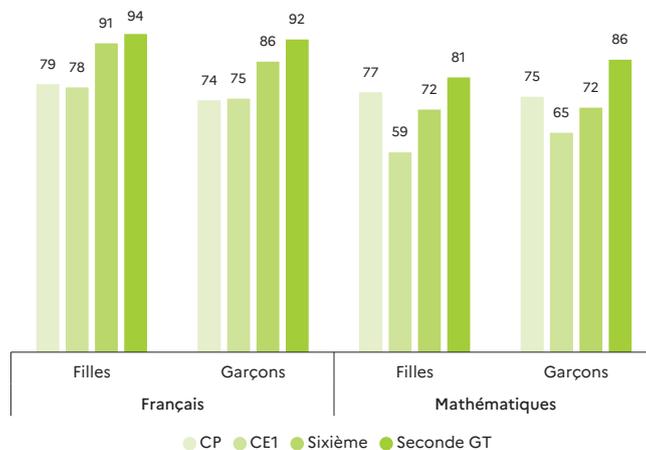
De fortes disparités en compréhension de l'écrit sont perceptibles au moment des tests passés lors de la Journée défense et citoyenneté. La majorité des jeunes d'environ 17 ans sont des lecteurs efficaces mais moins d'un sur dix rencontre des difficultés de lecture, parmi lesquels la moitié peut être considérée en situation d'illettrisme (fiche 27). L'hétérogénéité du niveau des élèves et la forte proportion d'élèves en difficulté sont d'ailleurs fréquemment citées par les enseignants et peuvent provoquer chez eux un sentiment d'impuissance (fiches 18 et 19).

Sur le long terme, en primaire en mathématiques, le niveau moyen a considérablement baissé sur les trente dernières années. En 2017, plus de neuf élèves sur dix ont un niveau inférieur ou égal au niveau atteint par la moitié des élèves en 1987 (fiche 25). Au niveau international, les scores moyens des élèves français figurent dans la partie inférieure des classements en CM1. En revanche, les taux d'élèves français de 15 ans avec une faible maîtrise sont en dessous de la moyenne de l'UE ► figure 5 (fiche 34).

Des résultats scolaires et des orientations différenciés selon le sexe

Les filles ont une meilleure réussite en français dès l'enseignement primaire et tout au long de leur scolarité ► figure 6. Ainsi, en CP, 74 % des garçons ont une maîtrise satisfaisante des connaissances et compétences en français contre 79 % des filles (fiche 32). En mathématiques, les différences de performances sont moins nettes. Alors qu'en début de CP les filles en mathématiques présentent de meilleures performances que les garçons dans la plupart des domaines évalués, ce n'est plus le cas en début de CE1. En dépit de meilleures performances des filles en français et de performances légèrement inférieures en mathématiques, les garçons ont nettement plus

► 6 Part d'élèves qui ont une maîtrise satisfaisante aux évaluations de compétences à la rentrée 2020 (en %)



Lecture : en début de CP, 79 % des filles et 74 % des garçons présentent une maîtrise satisfaisante en français. Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat. Source : DEPP-MENJS, Repères CP-CE1, évaluation exhaustive de début de sixième, test de positionnement de seconde.

confiance en leurs propres capacités à trouver des réponses aux questions (fiche 28).

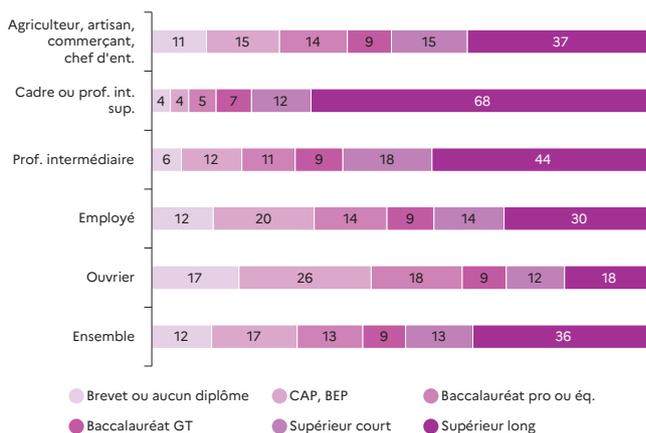
Au lycée, les filles s'orientent plus souvent en voie GT qu'en voie professionnelle et *a fortiori* qu'en apprentissage (fiche 4). Par ailleurs, elles sont sous-représentées dans les séries ou options scientifiques (fiche 32). Elles réussissent mieux aux examens et sortent moins souvent précocement du système scolaire. Après le baccalauréat, elles poursuivent davantage leurs études dans l'enseignement supérieur, notamment à l'université, mais moins souvent dans les filières sélectives. Elles sont plus souvent diplômées du supérieur à la fin de leurs études initiales, pour 52 % d'entre elles contre 40 % des jeunes hommes.

Des inégalités sociales de résultats

Les collèges, dans leur ensemble, se distinguent par de forts écarts de composition sociale. Les collèges privés ont une composition sociale plus favorisée que les collèges publics, cette tendance étant croissante depuis les années 2000 (fiche 2). En parallèle, les élèves entrant dans des écoles et collèges de l'éducation prioritaire ont des acquis scolaires beaucoup moins affirmés que les autres élèves. De plus, les établissements en éducation prioritaire sont ceux pour lesquels les difficultés scolaires et sociales sont les plus concentrées (fiche 6). En effet, trois quarts des élèves de REP+ ont des parents ouvriers ou inactifs contre moins de quatre sur dix dans les collèges publics hors éducation prioritaire.

Dès l'entrée dans l'enseignement primaire, les écarts de composition sociale mais aussi de compétences scolaires entre écoles sont ainsi très forts et expliquent une très grande partie des écarts de réussite entre le secteur public hors éducation prioritaire, l'éducation prioritaire et le secteur privé. En effet, en France, les résultats dépendent fortement de l'origine sociale des élèves. La France est le pays de l'OCDE où la performance est la plus liée au milieu social tandis que les désirs de poursuite d'études sont assez proches (fiche 31). Les élèves de l'éducation prioritaire sont d'ailleurs moins nombreux à considérer qu'en classe, ils y arrivent aussi bien que les autres (fiche 28). Si les inégalités d'accès à un baccalauréat se sont réduites au cours des vingt dernières années, le choix des voies reste différencié selon le milieu social. Celles-ci résultent des inégalités de résultats scolaires et des choix d'orientation socialement différenciés à résultats équivalents. Au lycée, les enfants de milieux favorisés sont donc surreprésentés dans la voie générale qui permet un accès plus fréquent à l'enseignement supérieur. Au total, les disparités d'accès au diplôme selon l'origine sociale persistent et sont particulièrement prononcées dans les hauts niveaux de formation.

► 7 Niveau de diplôme des 25-34 ans selon le milieu social des parents, en 2020 (en %)



Lecture : en 2020, 12 % des adultes de 25-34 ans sont diplômés du brevet ou n'ont aucun diplôme.

Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte).

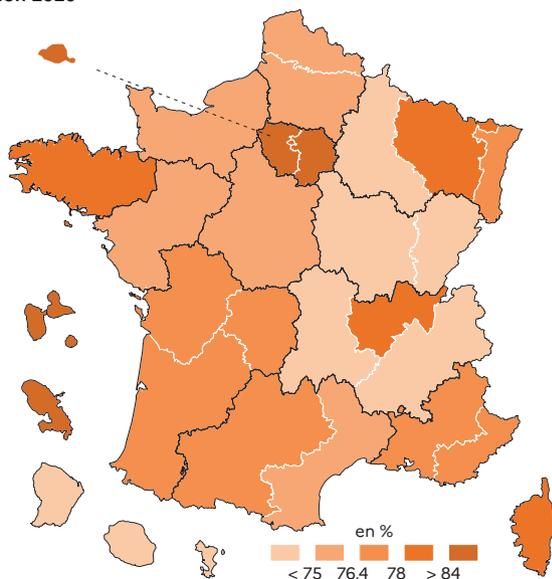
Source : Insee, enquêtes Emploi ; traitement DEPP-MENJS, données provisoires.

En 2020, parmi les 25-34 ans, 68 % des enfants de cadres obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur long pour seulement 18 % des enfants d'ouvriers ► **figure 7** (fiche 36).

Des niveaux de compétences plus fragiles dans le nord de la France et dans les DROM

La proportion de jeunes en difficulté de lecture est la plus élevée dans le nord de la France et dans les DROM (fiche 27). Les inégalités territoriales de résultats scolaires reflètent en grande partie les inégalités sociales (fiche 33). Ce phénomène n'est pas systématique, car dans plusieurs départements de l'ouest de la France, les collégiens ont une réussite élevée au regard des milieux sociaux à l'inverse d'autres départements, en général très urbains, notamment en Île-de-France et dans le Sud-Est. En dépit d'une réussite hétérogène selon les départements, l'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième atteint son maximum dans tous les départements d'Île-de-France ► **figure 8** (fiche 30). L'évolution des effectifs est également contrastée. Les académies du nord et de l'est de la France perdent des élèves sur vingt ans au profit notamment de l'Île-de-France et des académies du Sud (fiches 1 à 3).

► 8 Espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième
Session 2020



Lecture : dans l'académie de Montpellier, l'espérance d'obtenir le bac pour un élève de sixième est de 75,8 % s'il rencontre tout au long de son parcours scolaire les conditions scolaires que connaissent les jeunes en 2020 dans l'académie de Montpellier.

Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat.

Source : DEPP-MENJS, Système d'information Cyclades, Océan, Scolarité, Sifa ; ministère en charge de l'Agriculture.

L'insertion reste très liée au niveau de diplôme
et au statut apprenti ou scolaire

L'insertion professionnelle des jeunes dépend de la conjoncture économique mais également du niveau de diplôme obtenu, y compris sept ans après la sortie de la scolarité initiale (fiche 37). Le taux d'emploi à douze mois est plus élevé pour les apprentis que pour les élèves ayant suivi leur formation sous statut scolaire, mais les taux de poursuite d'études sont plus faibles. Le taux d'emploi et le salaire net médian sont plus élevés pour les titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, la catégorie socioprofessionnelle de l'emploi occupé est fortement conditionnée par le niveau de diplôme (fiche 38).

La continuité de la priorité au premier degré

L'année 2020 est une année particulière marquée par la crise sanitaire et par la fermeture des écoles et établissements pendant plusieurs semaines. Ceci a eu des répercussions sur les dépenses pour l'éducation mais aussi sur l'ensemble du budget de l'État et le produit intérieur brut (PIB). En 2020, la dépense intérieure d'éducation est estimée à 160,6 milliards après 160,9 en 2019 en euros courants, soit une quasi-stabilité (- 0,2 %). Ces moindres dépenses sont liées aux conséquences de la fermeture des établissements lors de la crise sanitaire, notamment la fermeture des cantines et l'annulation des voyages scolaires. Le poids des dépenses d'éducation dans le PIB s'accroît (7,0 % après 6,6 % en 2019), l'économie étant davantage ralentie par la pandémie. L'évolution en volume de la dépense intérieure d'éducation est structurée par un effet prix du PIB (fiche 7). La part des ménages et des collectivités territoriales au financement de la dépense d'éducation baisse entre 2019 et 2020 tandis que celle de l'État augmente ► figure 9. Au cours des années 2010, la dépense intérieure d'éducation progresse seulement dans le premier degré en raison de la priorité accordée au primaire (fiche 8). En 2018, dernière année disponible pour les comparaisons internationales, la dépense par élève était en dessous de la moyenne OCDE (- 8,7 %), contrairement au secondaire (fiche 9), notamment au second cycle (+ 30,4 %), ou à l'enseignement supérieur (fiche 10). ■

► 9 Structure du financement de la dépense d'éducation



2020p : données provisoires.

1. État = MENJS + MESRI + autres ministères + reste du monde.

Lecture : en 2020, la DIE est de 160,6 milliards d'euros. En financement initial, l'État participe à hauteur de 58,8 %.

Champ : France métropolitaine + DROM.

Source : DEPP-MENJS-MESRI, Compte de l'éducation.

Les effectifs d'élèves dans le premier degré sont en baisse depuis le milieu des années 2010

À la rentrée 2020, les écoles des secteurs public et privé sous contrat du premier degré scolarisent 6 565 800 élèves en France métropolitaine et dans les DROM, soit 1,3 % de moins par rapport à 2019 (- 87 600 élèves) ▶ 1.1. Cette diminution s'observe en préélémentaire (- 2,7 %) en lien avec la forte baisse des naissances et plus modérément en élémentaire (- 0,5 %). En revanche, les unités localisées pour l'inclusion scolaire, qui accueillent des élèves en situation de handicap, comptent 2 110 élèves de plus qu'à la rentrée 2019 (+ 4,2 %).

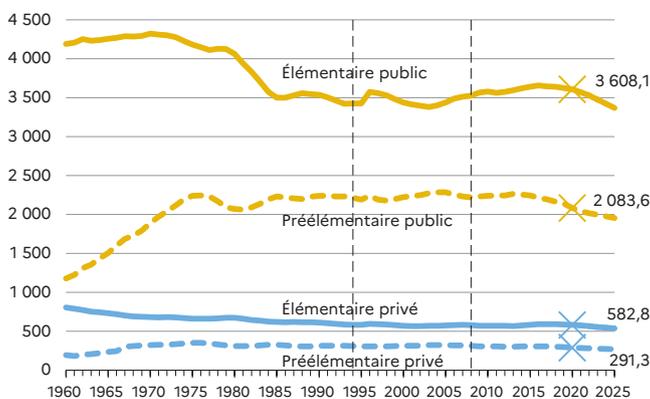
Au cours des dernières décennies, les évolutions des effectifs du premier degré ont été variables suivant les niveaux. Les effectifs en préélémentaire ont presque doublé entre 1960 et 1985, en raison de la progression de la scolarisation des enfants avant l'âge de 6 ans en lien avec la taille plus ou moins élevée des générations. À partir de 2013, les effectifs diminuent à chaque rentrée. Dans l'enseignement élémentaire, les variations d'effectifs résultent essentiellement des évolutions démographiques, avec notamment une forte diminution entre 1960 et 1985. La baisse actuelle s'est amorcée en 2017 avec l'arrivée au CP de la génération 2011 qui marque le début du recul des naissances et devrait se poursuivre jusqu'en 2025. Ainsi, compte tenu des projections démographiques les plus récentes, le nombre d'élèves s'établirait autour de 6 480 000 à la rentrée 2021,

à 6 400 000 à celle de 2022 et à 6 130 000 à la rentrée 2025. Ceci résulte essentiellement des évolutions démographiques, avec des générations de plus en plus petites. D'ici 2025, la baisse des effectifs ralentirait progressivement en préélémentaire tandis qu'elle s'amplifierait en élémentaire.

Sur dix ans, les évolutions ont été variables suivant les académies

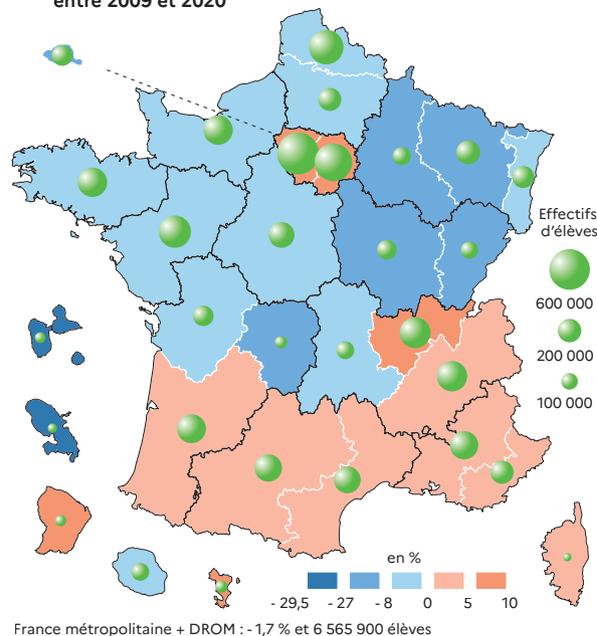
Depuis 2009, les effectifs d'élèves ont diminué de 1,7 % sur l'ensemble de la France. Les évolutions académiques sont très contrastées depuis dix ans ▶ 1.2. En métropole, les académies de Paris, Reims et Dijon ont connu des baisses de plus de 9 % de leurs effectifs. À l'inverse, Nice, Aix-Marseille, Versailles et Créteil ont vu croître leur nombre d'élèves de plus de 3 %. Les élèves dans les DROM sont moins nombreux en 2020 qu'en 2009 (- 28 700 élèves, soit une baisse de 9 %). Les effectifs à Mayotte et en Guyane sont en forte hausse tandis qu'ils sont en baisse, d'une plus forte amplitude, dans les autres DROM, notamment en Martinique et en Guadeloupe.

1.1 Évolution et prévision des effectifs d'élèves dans l'enseignement préélémentaire et élémentaire (en milliers)



Lecture : à la rentrée 2020, 3 608 100 élèves sont scolarisés dans l'enseignement élémentaire public.
Champ : France métropolitaine, public et privé sous et hors contrat avant 1996 ; France métropolitaine + DROM (hors Mayotte), public et privé sous et hors contrat de 1996 à 2008 ; France métropolitaine + DROM (y compris Mayotte), public et privé sous contrat à partir de 2009.
Source : DEPP-MENJS.

1.2 Évolution des effectifs d'élèves du premier degré entre 2009 et 2020



Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat.
Source : DEPP-MENJS.

Un enfant sur dix est scolarisé avant ses 3 ans

Environ 9 % des enfants de 2 ans sont scolarisés à la rentrée 2020 ► **1.3**. Le taux de scolarisation des enfants de 2 ans a diminué de plus d'un point depuis la rentrée précédente. Il avait fortement augmenté dans les années 1970 jusqu'à atteindre 35 % au début des années 1980. Entre 1999 et 2012, ce taux a été divisé par trois. Dans un contexte de hausse démographique, la politique de scolarisation dans l'enseignement préélémentaire a privilégié l'accueil des enfants de 3 à 5 ans. Le taux de scolarisation à 2 ans s'était ensuite stabilisé autour de 10 %.

► 1.3 Évolution du taux de scolarisation des enfants de 2 ans (en %)



Champ : France métropolitaine avant 1999, public et privé sous et hors contrat ; France métropolitaine + DROM (hors Mayotte), public et privé sous et hors contrat de 1999 à 2008 ; France métropolitaine + DROM (hors Mayotte), public et privé sous contrat de 2009 à 2012 ; France métropolitaine + DROM (y compris Mayotte), public et privé sous contrat à partir de 2013.

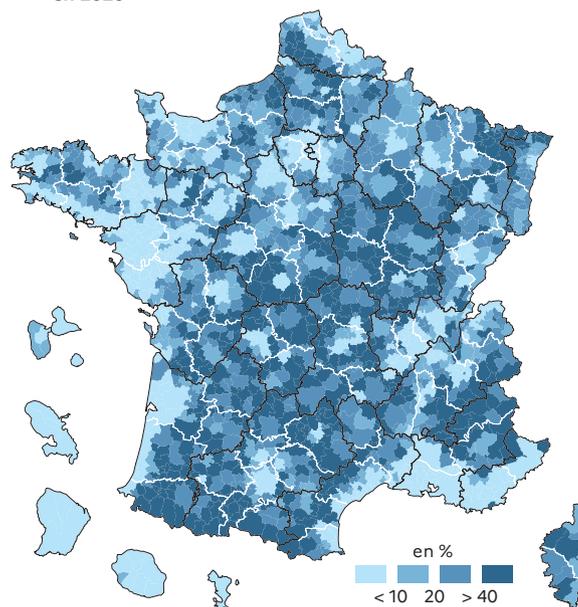
Source : DEPP-MENJS ; Insee, estimations démographiques, traitement DEPP-MENJS.

Les écoles de petite taille se situent plus souvent dans les territoires ruraux

Près d'un cinquième des écoles (19 %) comprennent deux classes ou moins et accueillent 4,5 % des élèves du premier degré, soit 294 500 élèves. À l'opposé, 27 % des écoles comptent huit classes ou plus et scolarisent 3 410 000 élèves, soit plus de la moitié d'entre eux. La grande majorité des écoles de deux classes ou moins (79 %) appartiennent à des communes de moins de 1 000 habitants, essentiellement dans les territoires ruraux. Seules 5 % des écoles de deux classes ou moins sont situées dans des communes de plus

de 10 000 habitants. Les bassins de vie des académies de Dijon, Limoges, Clermont-Ferrand et de Corse comptent les plus fortes proportions de « petites » écoles ► **1.4**. Elles y représentent en moyenne entre un tiers et 40 % de l'ensemble des écoles. À l'inverse, les bassins de vie situés en Île-de-France, dans les DROM, dans l'Ouest et sur le pourtour méditerranéen comptent très peu de « petites » écoles. ■

► 1.4 Part des écoles de deux classes et moins par bassin de vie en 2020



France métropolitaine + DROM : 18,6 %

Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat.

Source : DEPP-MENJS.

POUR EN SAVOIR PLUS

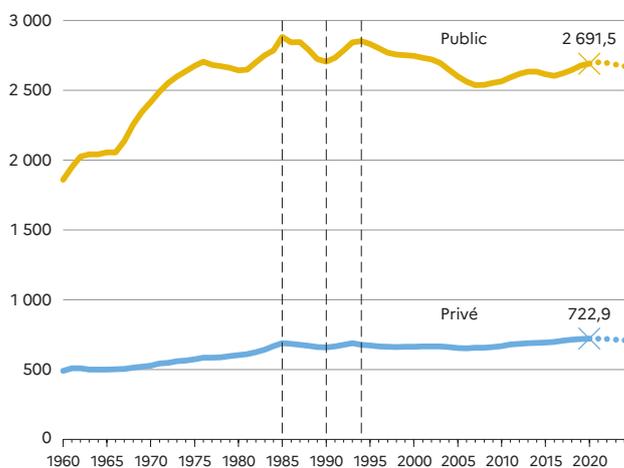
- Croguennec Y., 2021, « Prévisions d'effectifs d'élèves du premier degré : la baisse des effectifs devrait se poursuivre jusqu'en 2025 », *Note d'Information*, n° 21.15, DEPP-MENJS.
- Croguennec Y., 2020, « Les élèves du premier degré à la rentrée 2020 », *Note d'Information*, n° 20.36, DEPP-MENJS.

Méthodologie et définitions ► p. 88

Une augmentation du nombre de collégiens qui s'arrêterait à partir de 2021

En cinquante ans, le nombre total de collégiens a augmenté de près de 50 %. En 2020, près de 3 414 400 élèves sont scolarisés au collège : 2 691 500 dans le secteur public et 722 900 dans le secteur privé sous contrat. Par rapport à 2019, les effectifs de collégiens ont progressé de 13 200 élèves dans le secteur public (soit + 0,5 %) et de 2 600 élèves dans le privé (soit + 0,4 %). La dynamique démographique est déterminante dans cette hausse des effectifs : la génération 2009 qui entre en sixième est plus importante que celle de 2005 qui sort du collège (17 800 naissances supplémentaires) ▶ 2.1. L'augmentation du nombre de collégiens devrait se poursuivre jusqu'en 2021. Les effectifs devraient ensuite diminuer à partir de 2022, de manière de plus en plus prononcée jusqu'en 2025, aussi bien dans le secteur public que dans le privé. Cette baisse est notamment consécutive à l'entrée au collège des générations de 2010 à 2013, moins nombreuses que celles des années 2006 à 2009.

> 2.1 Évolution et prévision des effectifs d'élèves en formation au collège (en milliers)

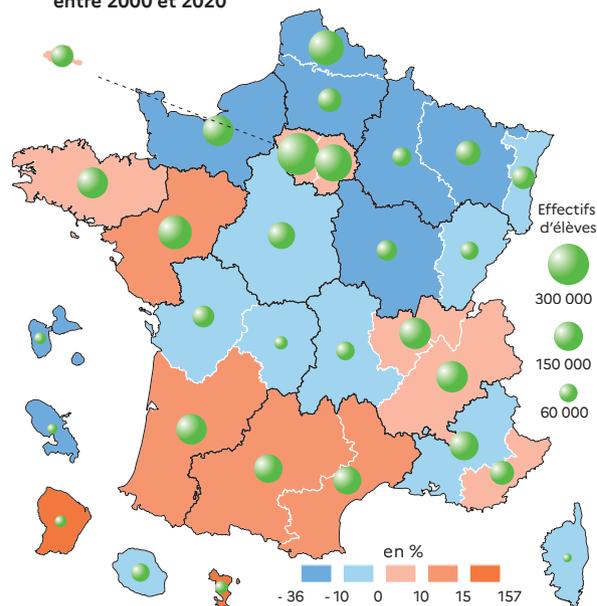


Lecture : à la rentrée 2020, 2 691 500 élèves poursuivent une formation au collège dans un établissement public.
Champ : France métropolitaine avant 1985, public et privé (sous et hors contrat) ; France métropolitaine + DROM à partir de 1985 (intégration de Mayotte à partir de 1990) ; à partir de 1994, public et privé sous contrat.
Source : DEPP-MENJS.

Sur vingt ans, une évolution contrastée entre académies

Par rapport à l'année 2000, les effectifs de collégiens sont relativement stables (+ 0,1 % entre 2000 et 2020) en France métropolitaine et dans les DROM. Les évolutions académiques sont toutefois très différenciées. En métropole, les académies de Reims, Nancy-Metz, Normandie, Dijon, Lille et Amiens enregistrent des baisses de plus de 10 % de leurs effectifs. Dans le même temps, Toulouse, Montpellier, Bordeaux ou Nantes connaissent des augmentations significatives, supérieures à 10 % ▶ 2.2. Dans les DROM, la hausse du nombre de collégiens est de 8,0 % entre 2000 et 2020 avec, là aussi, des disparités très importantes. À Mayotte et en Guyane, les effectifs augmentent très fortement (respectivement + 157,5 % et + 72,0 %) alors qu'ils chutent en Martinique et en Guadeloupe (- 36,0 % et - 20,0 %).

> 2.2 Évolution des effectifs des formations en collège entre 2000 et 2020



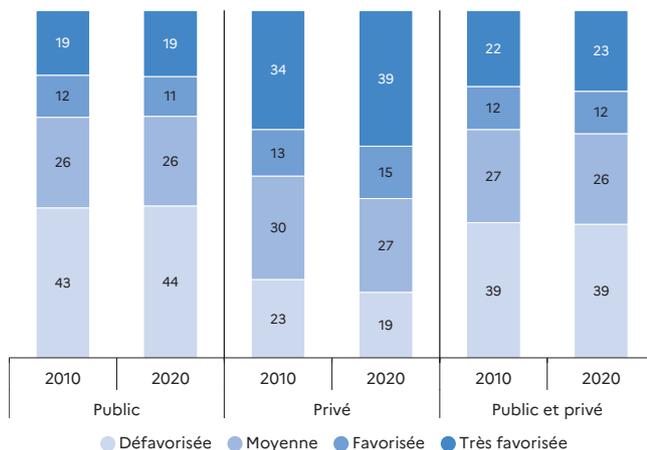
France métropolitaine + DROM : + 0,1 % et 3 414 400 élèves

Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat, établissements sous tutelle du MENJS (y compris Erea).
Source : DEPP-MENJS.

De plus en plus d'élèves d'origines sociales favorisées dans les établissements privés

Parmi l'ensemble des élèves scolarisés au collège, 39 % sont issus d'une catégorie sociale défavorisée et 35 % d'une catégorie sociale favorisée ou très favorisée ▶ 2.3. Les établissements du secteur privé hors contrat scolarisent davantage d'élèves d'origine sociale favorisée ou très favorisée (54 %) que ceux du secteur public (30 %). Cette surreprésentation s'est accentuée entre 2010 et 2020 : la part de catégories sociales favorisées ou très favorisées a ainsi augmenté de 6 points de pourcentage dans les collèges privés alors qu'elle a baissé d'un point dans les collèges publics.

2.3 Répartition des collégiens selon leur origine sociale aux rentrées 2010 et 2020 (en %)



Lecture : à la rentrée 2020, parmi les élèves suivant une formation en collège dans le secteur public, 44 % sont d'origine sociale défavorisée et 19 % d'origine sociale très favorisée.

Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat, établissements sous tutelle du MENJS (y compris Erea).

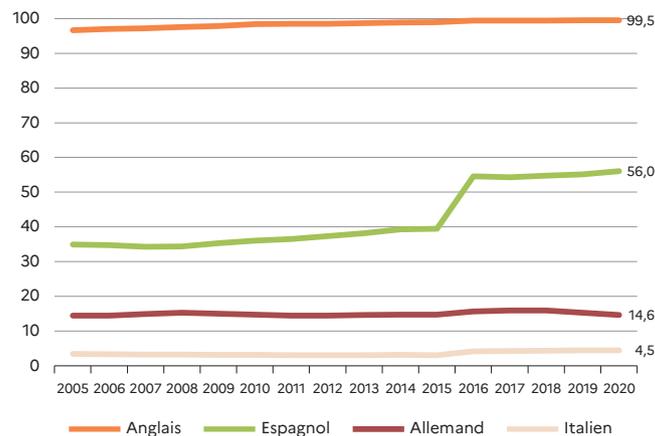
Source : DEPP-MENJS.

L'anglais et l'espagnol restent les langues vivantes les plus étudiées au collège

En 2020, la plupart des collégiens (99,5 %) apprennent l'anglais, 56,0 % l'espagnol, 14,6 % l'allemand et 4,5 % l'italien. Depuis la rentrée 2016, les élèves étudient une deuxième langue vivante dès la classe de cinquième. Ainsi, la part des élèves apprenant l'espagnol a progressé de 15 points de pourcentage entre 2015 et 2016, celle des élèves faisant de l'allemand de près d'un point et celle des

élèves étudiant l'italien de plus d'un point ▶ 2.4. Parmi les autres langues, l'apprentissage du chinois se démarque par sa forte progression, passant de 1 500 élèves en 2005 à plus de 18 800 en 2020 (soit 0,6 % des collégiens). Enfin, un collégien sur cent étudie une langue régionale. ■

2.4 Évolution des langues vivantes étudiées¹ par les collégiens (en %)



1. Il s'agit du cumul des première, deuxième, ou troisième langues vivantes étudiées, ainsi que de toute autre modalité mise en place dans les académies, hors enseignements par correspondance.

Note : ces quatre langues sont les plus étudiées au collège. Des informations sur les autres langues étudiées sont disponibles dans la version en ligne de la publication.

Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat, établissements sous tutelle du MENJS (y compris Erea).

Source : DEPP-MENJS.

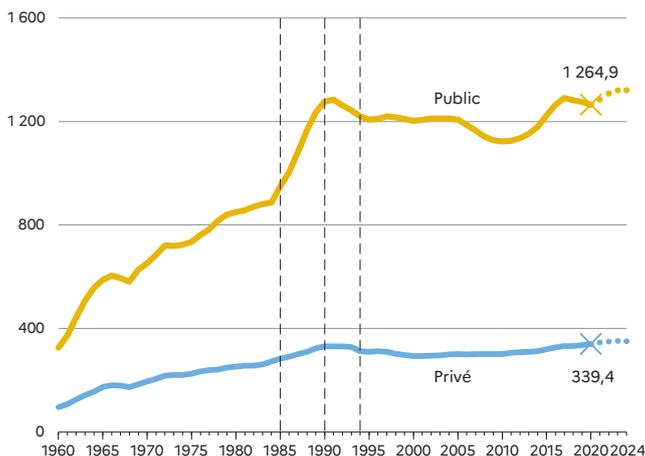
POUR EN SAVOIR PLUS

- Bellamy V., Blanché É., Dieusaert P., George E., Tilly M., 2020, « Les élèves du second degré à la rentrée 2020 : moins d'élèves en formations générales et technologiques mais plus en formations professionnelles en lycée », *Note d'Information*, n° 20.37, DEPP-MENJS.
- Dieusaert P., « L'enseignement des langues vivantes dans le second degré en 2020 », *Note d'Information*, n° 20.36, DEPP-MENJS.
- Miconnet N., 2021, « Prévision des effectifs du second degré pour les années 2021 à 2025 », *Note d'Information*, n° 21.16, DEPP-MENJS.

Une baisse des effectifs à la rentrée 2020

Environ 1 604 400 lycéens sont scolarisés en 2020 dans une filière générale ou technologique (GT) : 1 264 900 dans un établissement public et 339 400 dans un établissement privé sous contrat ▶ 3.1. Depuis 1960, ce nombre a presque quadruplé avec une hausse particulièrement soutenue – notamment dans le secteur public – entre 1960 et 1966, puis entre 1985 et 1990. À partir de 1990, les effectifs alternent des périodes de hausses et de baisses. Le plus souvent, ces évolutions sont convergentes entre les secteurs public et privé. Pour autant, depuis 2017 le nombre d'élèves diminue dans le secteur public alors qu'il augmente dans le secteur privé. En 2020, les effectifs de lycéens suivant une formation GT dans les établissements publics reculent ainsi en une année de 10 800 élèves (soit - 0,8 %) quand ceux des établissements privés sous contrat augmentent de 3 400 élèves (soit + 1,0 %). Compte tenu de la démographie des élèves, les effectifs en filière générale et technologique pourraient de nouveau progresser dans les prochaines années, y compris dans le secteur public. Ainsi, le nombre d'élèves augmenterait à partir de 2021, car la génération 2006 entrera au lycée pour remplacer celle de 2003, moins nombreuse.

3.1 Évolution et prévision des effectifs d'élèves en formation en lycée GT (en milliers)



Lecture : à la rentrée 2020, 1 264 900 élèves poursuivent une formation en filières générales ou technologiques dans un lycée public.

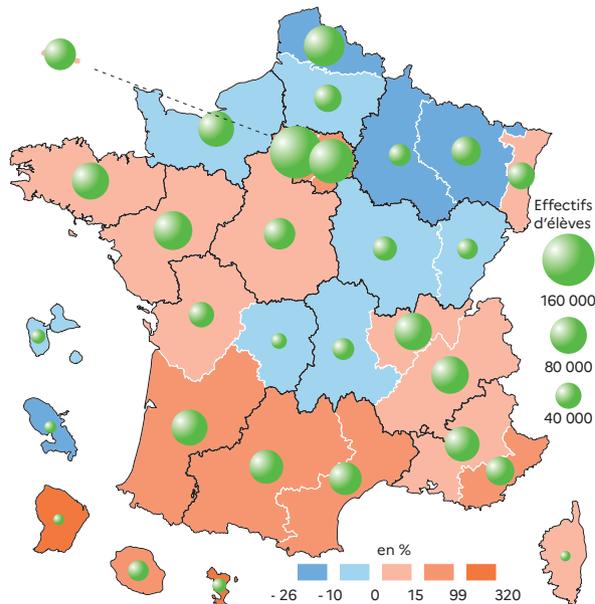
Champ : France métropolitaine avant 1985, public et privé (sous et hors contrat) ; France métropolitaine + DROM à partir de 1985 (intégration de Mayotte à partir de 1990) ; à partir de 1994, public et privé sous contrat.

Source : DEPP-MENJS.

Sur vingt ans, des évolutions académiques contrastées

Depuis 2000, les effectifs de lycéens en voie GT ont progressé de 7,2 % en France métropolitaine et dans les DROM. En métropole, les académies de Montpellier, Toulouse, Créteil, Bordeaux, Versailles et Nice ont connu des hausses de plus de 16 % de leurs effectifs. À l'inverse, celles de Nancy-Metz, Lille et Reims ont enregistré des baisses supérieures à 10 % ▶ 3.2. En outre-mer, sur cette même période, le nombre de lycéens a fortement progressé (+ 23,5 %, soit 12 300 élèves supplémentaires). Cette hausse est portée par Mayotte (+ 320,0 %), la Guyane (+ 99,0 %) et La Réunion (+ 16,0 %), alors que les effectifs diminuent en Guadeloupe (- 4,0 %) et surtout en Martinique (- 26,5 %).

3.2 Évolution des effectifs des élèves des formations en lycée GT entre 2000 et 2020 (en %)



France métropolitaine + DROM : + 7,2 % et 1 604 400 élèves

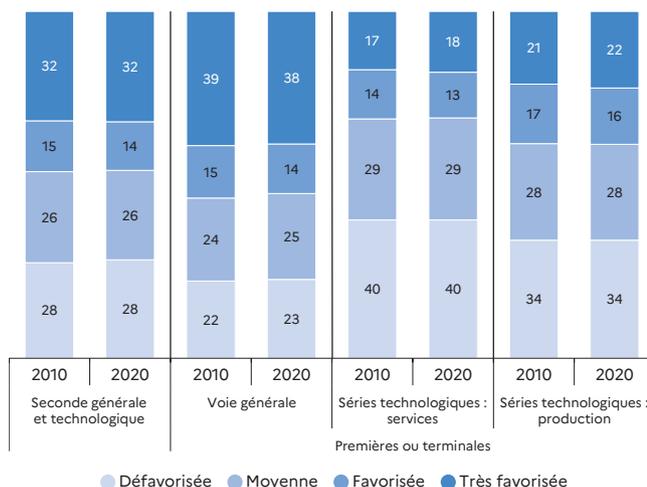
Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat, établissements sous tutelle du MENJS (y compris EREA).

Source : DEPP-MENJS.

Les élèves d'origines sociales favorisées surreprésentés dans les séries générales

En 2020, parmi les élèves suivant une formation au lycée GT, 27 % sont issus d'une catégorie sociale défavorisée et 33 % d'une catégorie sociale très favorisée ▶ 3.3. Cette répartition est comparable à celle de 2010. Les élèves de première ou terminale en voie générale sont plus souvent d'origine sociale très favorisée (38 %). Au contraire, les élèves de première et terminale des séries technologiques sont davantage d'origine sociale défavorisée (40 % dans les séries des services, 34 % dans les séries de production). Quelle que soit la série considérée, les élèves scolarisés dans un établissement privé sous contrat sont plus souvent issus de catégories sociales favorisées.

3.3 Répartition des lycéens GT selon leur origine sociale lors des rentrées 2010 et 2020 (en %)



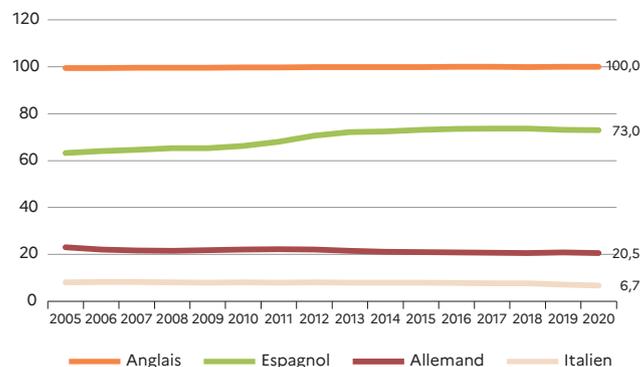
Lecture : en 2020, 32 % des lycéens en seconde générale et technologique sont d'origine sociale très favorisée.
Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat, établissements sous tutelle du MENJS (y compris EREA).
Source : DEPP-MENJS.

En moyenne, au moins deux langues étudiées

À la rentrée 2020, tous les élèves de lycée GT étudient l'anglais, 73,0 % l'espagnol, 20,5 % l'allemand et 6,7 % l'italien ▶ 3.4. Hormis l'anglais, et l'espagnol qui reste stable (-0,1 point), l'apprentissage des deux autres principales langues vivantes est en léger recul par

rapport à 2019 (-0,4 point pour l'allemand et -0,5 point pour l'italien). L'apprentissage du chinois, bien qu'en forte progression depuis des années, recule également en 2020 (1,5 % des lycéens, soit une baisse de 0,2 point). Les autres langues concernent chacune moins de 0,5 % des élèves et seul le japonais est en légère progression par rapport à l'année précédente. Plus généralement, le nombre moyen de langues étudiées par élève diminue chaque année depuis trois ans (2,046 en 2020, contre 2,069 en 2017). Cette baisse générale est liée au recul de l'apprentissage de la troisième langue vivante (LV3 ; 4,6 % des élèves en 2020, contre 6,9 % en 2017). ■

3.4 Évolution des langues vivantes étudiées¹ par les élèves de lycée GT (en %)



1. Il s'agit du cumul des première, deuxième, ou troisième langues vivantes étudiées, ainsi que de toute autre modalité mise en place dans les académies.
Note : ces quatre langues vivantes sont les plus étudiées au lycée. Des informations sur les autres langues étudiées sont disponibles dans la version en ligne de la publication.
Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat, établissements sous tutelle du MENJS (y compris EREA).
Source : DEPP-MENJS.

POUR EN SAVOIR PLUS

- Bellamy V., Blanché É., Dieusaert P., George E., Tilly M., 2020, « Les élèves du second degré à la rentrée 2020 : moins d'élèves en formations générales et technologiques mais plus en formations professionnelles en lycée », *Note d'Information*, n° 20.37, DEPP-MENJS.
- Dieusaert P., « L'enseignement des langues vivantes dans le second degré en 2020 », *Note d'Information*, n° 20.36, DEPP-MENJS.
- Miconnet N., 2021, « Prévision des effectifs du second degré pour les années 2021 à 2025 », *Note d'Information*, n° 21.16, DEPP-MENJS.

Plus d'un million d'élèves suivent une formation professionnelle par voie scolaire ou en apprentissage

À la rentrée 2020, les élèves ou apprentis sont plus d'un million à suivre une formation professionnelle dans le secondaire : 731 000 dans un lycée professionnel des secteurs public et privé (sous et hors contrat) et 306 000 dans un centre de formation d'apprentis (CFA) ▶ 4.1. Sur les dix dernières années, les effectifs ont diminué de près de 7 %, soit 78 000 élèves ou apprentis. Les élèves connaissent la diminution proportionnellement la plus importante avec la suppression du brevet d'études professionnelles (BEP) : près de 15 %. En voie scolaire, 82 % des élèves en 2020 suivent une formation de niveau 4 alors qu'en apprentissage, 59 % des élèves suivent une formation de niveau 3.

4.1 Effectifs d'élèves et d'apprentis dans les formations professionnelles en 2010 et 2020

	2010					2020				
	Scolaire		Apprentissage		Ensemble	Scolaire		Apprentissage		Ensemble
	Effectifs	% de filles	Effectifs	% de filles		Effectifs	% de filles	Effectifs	% de filles	
Niveau 3	214 299	62,3	191 857	25,4	406 156	129 805	39,6	182 068	27,1	311 873
dont CAP	133 173	47,0	176 956	24,3	310 129	122 673	38,7	161 458	25,2	284 131
Niveau 4	585 576	41,0	123 018	33,4	708 594	600 717	42,6	124 236	33,5	724 953
dont bac professionnel	577 803	40,6	67 020	23,3	644 823	594 097	42,6	57 452	20,0	651 549
dont brevet professionnel			47 778	46,9	47 778			43 855	46,4	43 855
Total	799 875	46,7	314 875	28,5	1 114 750	730 522	42,1	306 304	29,7	1 036 826

Note : les niveaux de formation sont définis dans la rubrique « Niveaux de formation - en fin d'ouvrage.

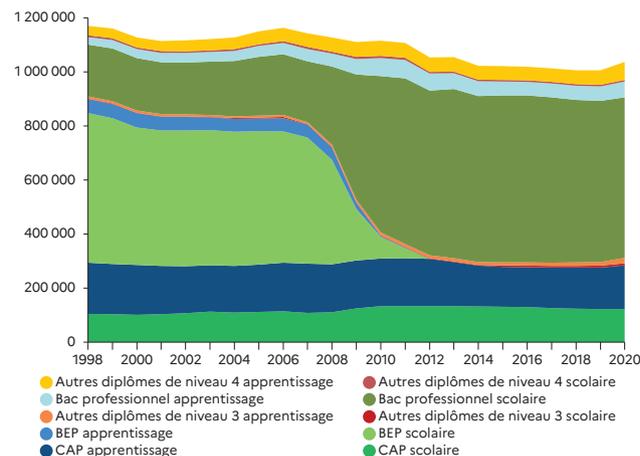
Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé (sous et hors contrat), y compris l'Agriculture.

Source : DEPP-MENJS, SI Sclarité, enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat, SIFA ; ministère en charge de l'Agriculture, SI Safran.

Au cours des vingt dernières années, les évolutions des effectifs sont marquées par la rénovation de la voie professionnelle

En 2020, parmi les jeunes suivant une formation professionnelle, voie scolaire et apprentissage confondus, 70 % préparent un diplôme de niveau 4 (dont 63 % un baccalauréat professionnel) et 30 % préparent un diplôme de niveau 3 (dont 27 % un certificat d'aptitude professionnelle, CAP). Vingt ans plus tôt, les proportions étaient inversées : 24 % en niveau 4 et 76 % en niveau 3 ▶ 4.2. Entre 1998 et 2008, la part des jeunes préparant une formation de niveau 3 a perdu 13 points de pourcentage au profit du niveau 4.

4.2 Évolution des effectifs des élèves et apprentis dans l'enseignement professionnel selon le niveau de formation depuis 1998



Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé (sous et hors contrat), y compris l'Agriculture.

Source : DEPP-MENJS, SI Sclarité, enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat, SIFA ; ministère en charge de l'Agriculture, SI Safran.

À partir de 2008 et surtout de 2009, la tendance s'est accélérée avec la rénovation de la voie professionnelle. En effet, l'orientation vers l'enseignement professionnel à l'issue de la troisième se fait désormais soit vers un CAP en deux ans, soit vers un baccalauréat professionnel en trois ans comme les baccalauréats généraux et technologiques. Le circuit de formation BEP, de niveau 3, qui représentait encore 38 % des jeunes en formation professionnelle en 2008 a disparu. Toutefois, en cours de cursus menant au baccalauréat, les élèves peuvent obtenir une certification intermédiaire correspondante. Sans modifier notablement les flux d'entrée dans la voie professionnelle, la réforme a augmenté les chances d'un élève entrant dans la voie professionnelle d'obtenir le baccalauréat. Au cours des vingt dernières années, la part de l'apprentissage dans l'enseignement secondaire professionnel était restée relativement stable (autour de 27 %) mais on note une évolution de plus de 2 points à la rentrée 2020 pour atteindre près de 30 %.

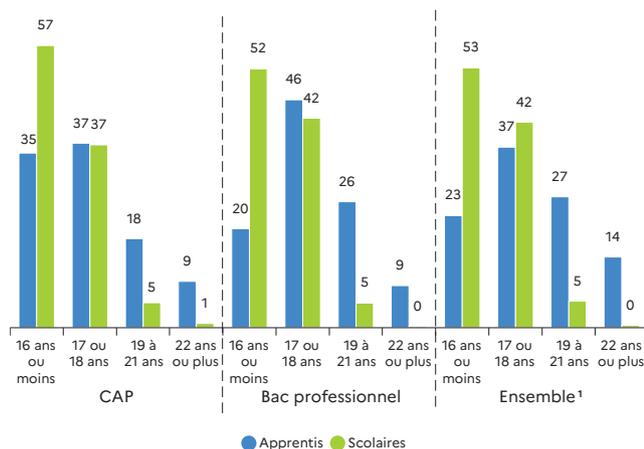
Les femmes sous-représentées dans l'apprentissage

Les jeunes femmes sont minoritaires dans la voie professionnelle, où elles représentent 38 % des effectifs. La voie scolaire est plus féminisée que l'apprentissage : 42 % de jeunes femmes en lycée professionnel contre 30 % en apprentissage avec de forts contrastes

(46 % en brevet professionnel, 20 % en baccalauréat professionnel et 25 % en CAP). Les différences restent faibles selon le niveau du diplôme préparé.

L'âge moyen des jeunes en formation au baccalauréat professionnel a baissé, notamment dans la voie scolaire, en raison de la rénovation de la voie professionnelle. La part des jeunes sous statut scolaire de 16 ans ou moins est passée de 39 % en 2010 à 53 % en 2020. Ce rajeunissement s'est également produit dans une moindre mesure pour les apprentis en formation au baccalauréat professionnel. L'apprentissage est destiné à des jeunes de 16 à 29 ans, mais aussi à des publics plus âgés dans un cadre dérogatoire. L'apprentissage offre un accès aux diplômes à des publics spécifiques ainsi, de façon logique, les apprentis sont plus âgés que les jeunes de la voie scolaire professionnelle. Les jeunes de plus de 21 ans représentent moins de 1 % des scolaires contre 14 % des apprentis. Les jeunes sous statut scolaire ont au maximum 26 ans en 2021 alors que 3 % des apprentis suivant des formations de niveaux 3 ou 4 ont plus de 26 ans. Cet écart d'âge entre les apprentis et les jeunes sous statut scolaire est davantage marqué pour le baccalauréat professionnel que pour le CAP ▶ 4.3.

▶ 4.3 Répartition des élèves et apprentis par niveau des formations et groupes d'âges en 2020 (en %)



1. Y compris autres niveaux 3 et 4.

Lecture : en 2020, 37 % des jeunes préparant un CAP sous statut d'apprenti ont entre 17 et 18 ans et 57 % préparant un CAP par voie scolaire ont 16 ans ou moins.

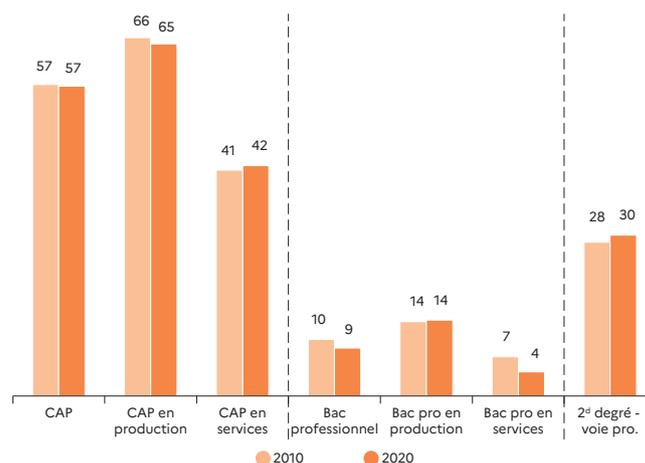
Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé (sous et hors contrat), y compris l'Agriculture.

Source : DEPP-MENJS, SI Sclolarité, enquête n°16 auprès des établissements privés hors contrat, SIFA ; ministère en charge de l'Agriculture, SI Safran.

La part de l'apprentissage varie selon le niveau, le diplôme et la spécialité préparés

Les lycées professionnels forment les trois quarts des jeunes de la voie professionnelle. La proportion de jeunes sous statut scolaire est majoritaire parmi ceux qui préparent un baccalauréat professionnel (91 %). En revanche, l'apprentissage forme l'ensemble des jeunes préparant un brevet professionnel et un peu plus de la moitié de ceux préparant un CAP (57 %) et plus globalement, un diplôme de niveau 3 (58 %). Pour l'apprentissage, les spécialités de production sont majoritaires aussi bien pour le CAP que pour le baccalauréat professionnel. Pour la voie scolaire, c'est également le cas en CAP, mais pour le baccalauréat professionnel, ce sont les spécialités des services qui sont majoritaires ▶ 4.4. ■

▶ 4.4 Part des apprentis selon le niveau des formations et le secteur de spécialité en 2010 et 2020 (en %)



Lecture : en 2020, 57 % des jeunes préparant un CAP le font sous statut d'apprenti.

Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé (sous et hors contrat), y compris l'Agriculture.

Source : DEPP-MENJS, SI Sclolarité, enquête n°16 auprès des établissements privés hors contrat, SIFA ; ministère en charge de l'Agriculture, SI Safran.

POUR EN SAVOIR PLUS

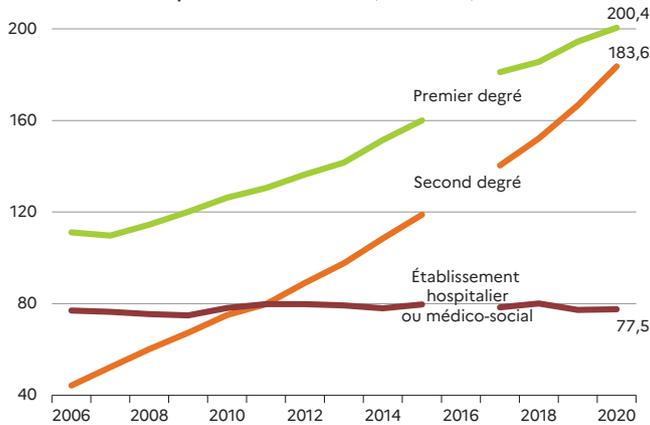
- Bellamy V., Blanché É., Dieusaert P., George E., Tilly M., 2020, « Les élèves du second degré à la rentrée 2020 : moins d'élèves en formations générales et technologiques mais plus en formations professionnelles en lycée », *Note d'Information*, n° 20.37, DEPP-MENJS.
- Demongeot A., Lombard F., 2021, « L'apprentissage au 31 décembre 2020 », *Note d'Information*, n° 21.30, DEPP-MENJS-MESRI.

Depuis 2006, les effectifs d'élèves en situation de handicap accueillis en milieu ordinaire ont plus que doublé

À la rentrée 2020, plus de 451 000 enfants ou adolescents en situation de handicap sont scolarisés. Ils étaient 232 300 en 2006 ▶ 5.1. Parmi eux, plus de huit sur dix bénéficient d'une scolarité en milieu ordinaire, et moins de deux sur dix sont scolarisés dans un établissement hospitalier ou médico-social. Depuis la première mise en œuvre de la loi de 2005 (rentrée 2006), les effectifs d'élèves scolarisés dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux sont stables alors qu'ils connaissent une progression annuelle moyenne de 4,3 % dans le premier degré et de 10,7 % dans le second degré.

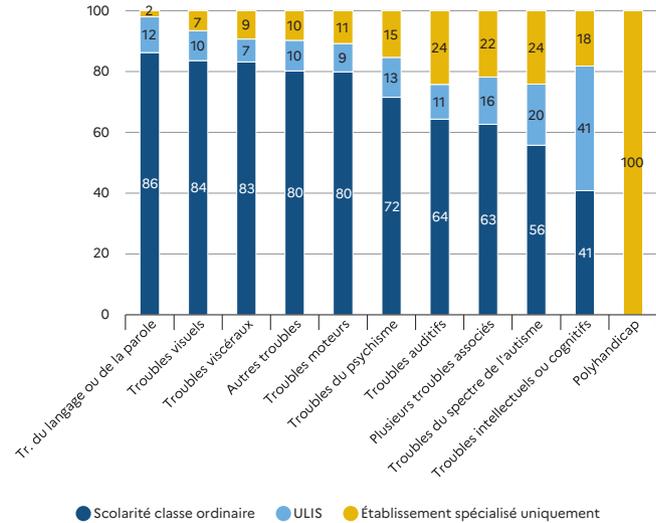
Les modes de scolarisation se font en fonction des troubles ▶ 5.2. Tous degrés d'enseignement confondus, les élèves présentant un trouble intellectuel ou cognitif sont aussi nombreux à fréquenter une classe ordinaire qu'une ULIS (environ 40 %) contre environ 20 % en établissement spécialisé. Parmi les élèves présentant des troubles du langage et de la parole, des troubles visuels, des troubles viscéraux, des troubles moteurs ou des troubles autres, huit élèves sur dix sont scolarisés en classe ordinaire avec des aides et accompagnements (AESH, matériel pédagogique adapté, etc.). Compte tenu de leurs besoins particuliers, les enfants présentant un polyhandicap sont scolarisés exclusivement dans des établissements médico-sociaux.

5.1 Évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap entre 2006 et 2020 (en milliers)



Champ : France métropolitaine + DROM (intégration de Mayotte à partir de 2012), public et privé sous et hors contrat.
Source : DEPP-MENJS et DGESCO-MENJS, enquêtes n° 3 et n° 12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicap scolarisés dans les premier et second degrés et n° 32 concernant la scolarisation dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux.

5.2 Mode de scolarisation des élèves en situation de handicap selon la nature du trouble en 2020-2021 (en %)



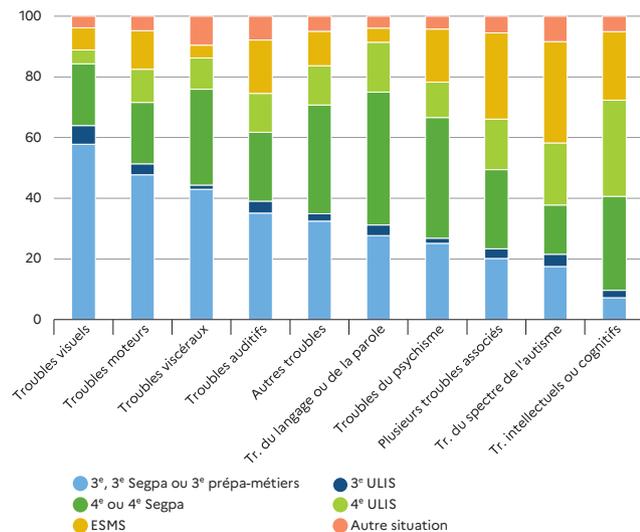
Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous et hors contrat.
Source : DEPP-MENJS et DGESCO-MENJS, enquêtes n° 3 et n° 12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicap scolarisés dans les premier et second degrés et n° 32 concernant la scolarisation dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux.

Ce mode de scolarité concerne également un quart des élèves présentant un trouble auditif, plusieurs troubles associés ou un trouble du spectre de l'autisme.

À 14 ans, près d'un élève sur cinq en situation de handicap est en troisième

Plus d'un enfant en situation de handicap né en 2005 sur cinq atteint « à l'heure » la classe de troisième, de troisième Segpa ou de troisième prépa-métiers (y compris Ulis) : 64 % des élèves présentant un trouble visuel, 52 % de ceux présentant un trouble moteur et 44 % de ceux ayant un trouble viscéral y parviennent ▶ 5.3. À l'opposé, seulement 9 % des élèves présentant des troubles intellectuels ou cognitifs atteignent ces classes à 14 ans. Parmi les élèves en situation de handicap, 53 % sont scolarisés en quatrième à 14 ans, soit avec un « retard » d'une année : 14 % sont en Segpa, 22 % en ULIS et 17 % en classe ordinaire. La part des élèves en quatrième s'élève à 63 % pour les élèves présentant un trouble intellectuel ou cognitif, et à 60 % des élèves présentant un trouble du langage ou de la parole. À 14 ans, 20 % des élèves

5.3 Situation scolaire à 14 ans selon la nature du trouble en 2019-2020 (en %)



Champ : France métropolitaine + DROM hors Mayotte, public et privé sous et hors contrat.
Source : DEPP-MENJS, Panel d'élèves en situation de handicap nés en 2005.

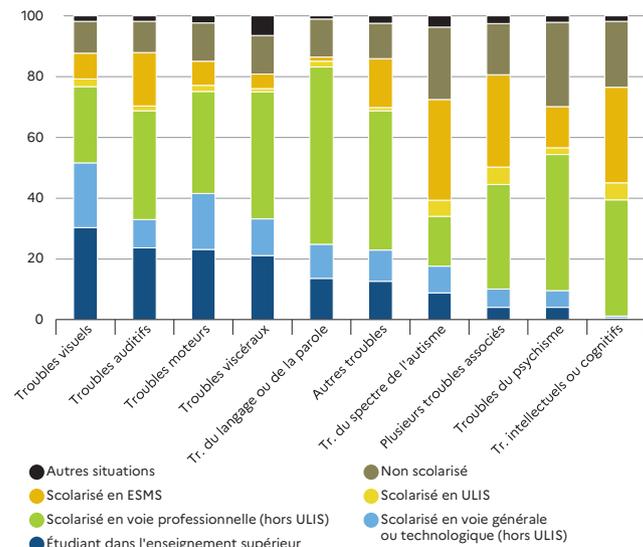
en situation de handicap sont scolarisés dans un établissement social et médico-social (ESMS). La scolarisation en ESMS concerne notamment les enfants qui présentent des troubles du spectre de l'autisme ou plusieurs troubles associés (respectivement 33 % et 28 %) et, dans une moindre mesure, des troubles intellectuels ou cognitifs (23 %) ou des troubles auditifs ou du psychisme (18 %).

À 18 ans, plus de trois élèves sur quatre en situation de handicap sont toujours scolarisés

À 18 ans, 78 % des jeunes en situation de handicap nés en 2001 sont toujours scolarisés, dont 40 % en voie professionnelle hors ULIS, 6 % en voie générale ou technologique hors ULIS, 4 % en ULIS, 7 % dans l'enseignement supérieur et 21 % en ESMS ▶ 5.4. La scolarisation en voie professionnelle hors ULIS concerne surtout des élèves avec des troubles du langage et de la parole (58 %), des troubles du psychisme (45 %) ou d'autres troubles (46 %). Ces élèves scolarisés en voie professionnelle (hors ULIS) sont le plus souvent en terminale professionnelle (10 %), en apprentissage (10 %) ou en CAP (9 %).

Pour ces jeunes en situation de handicap nés en 2001, l'accès à l'enseignement supérieur à l'âge de 18 ans est plus fréquent pour ceux présentant un trouble visuel (30 %), des troubles auditifs (24 %) ou des troubles moteurs (23 %). Au contraire, il est rare pour les élèves présentant des troubles intellectuels ou cognitifs ou des troubles du psychisme. Ces différences sont également observées pour la scolarisation en voie générale ou technologique hors ULIS, qui est la plus fréquente pour les élèves présentant un trouble visuel (21 %) ou des troubles moteurs (18 %). La part des élèves en situation de handicap nés en 2001 qui ne sont pas scolarisés à 18 ans est de 20 %. Cette part est supérieure pour les élèves avec des troubles du psychisme (28 %) ou des troubles du spectre de l'autisme (24 %). Une part de ces derniers est accueillie en milieu spécialisé, mais sans scolarisation. ■

5.4 Situation à 18 ans selon la nature du trouble en 2019-2020 (en %)



Champ : France métropolitaine + DROM hors Mayotte, public et privé sous et hors contrat.
Source : DEPP-MENJS, Panel d'élèves en situation de handicap nés en 2001.

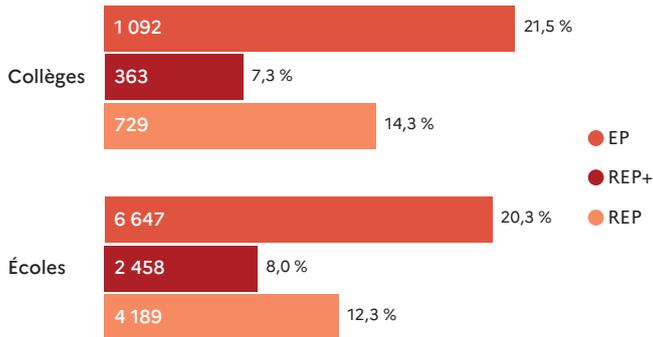
POUR EN SAVOIR PLUS

- Dauphin L., Prouchandy P., 2021, « Élèves en situation de handicap », *Documents de travail de la DEPP*, série « Synthèse », n° 21.S02, DEPP-MENJS.
- Le Laidier S., 2018, « Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap », *Note d'Information*, n° 18.26, DEPP-MENESR.
- Le Laidier S., DEPP-MEN, 2017, « Les enfants en situation de handicap : parcours scolaire à l'école et au collège », *Éducation & formations*, n° 95, DEPP-MEN.

Un collégien et un écolier sur cinq en éducation prioritaire

À la rentrée 2020 en France métropolitaine et dans les DROM, les réseaux d'éducation prioritaire renforcé (REP+) regroupent 363 collèges publics et les réseaux d'éducation prioritaire (REP) en regroupent 729. Un collégien du secteur public sur cinq est scolarisé en éducation prioritaire : 7,3 % sont scolarisés dans un collège REP+, soit 193 700 élèves, et 14,3 % dans un collège REP, soit 380 600 élèves ▶ 6.1. Dans le premier degré, 2 458 écoles sont en REP+ et 4 189 écoles publiques sont en REP en France métropolitaine et dans les DROM. Un écolier du secteur public sur cinq est scolarisé en éducation prioritaire : 8 % sont scolarisés dans une école REP+, soit 457 100 élèves, et 12,3 % dans une école REP, soit 699 300 élèves.

6.1 Nombre d'établissements et proportion d'élèves en EP à la rentrée 2020 dans le secteur public



REP+ : réseau d'éducation prioritaire renforcé / REP : réseau d'éducation prioritaire.

EP : éducation prioritaire.

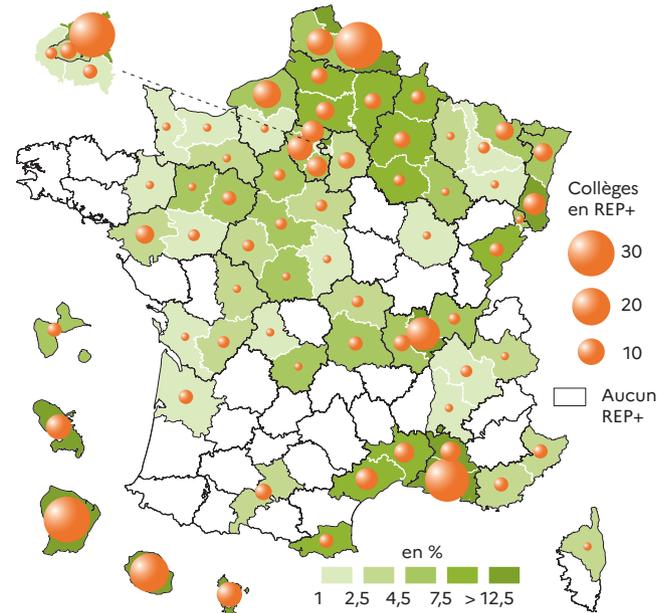
Champ : France métropolitaine + DROM, public.

Source : DEPP-MENJS.

Une répartition hétérogène sur le territoire français

La répartition des collèges en éducation prioritaire (EP) n'est pas homogène sur le territoire. Les REP+ concernent les quartiers ou secteurs isolés qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sociales. Quatre collèges REP+ sur dix sont concentrés dans cinq départements : le Nord, la Guyane, la Seine-Saint-Denis, les Bouches-du-Rhône et La Réunion. Ces collèges bénéficient de moyens supplémentaires (classes moins chargées, personnels supplémentaires, temps de concertation, etc.). Au contraire, 31 départements, plutôt ruraux, n'ont aucun collège REP+ ▶ 6.2.

6.2 Part de collégiens et nombre de collèges en REP+ Public, rentrée 2020



France métropolitaine + DROM : 7,3 % et 363 collèges

Champ : France métropolitaine + DROM, public.

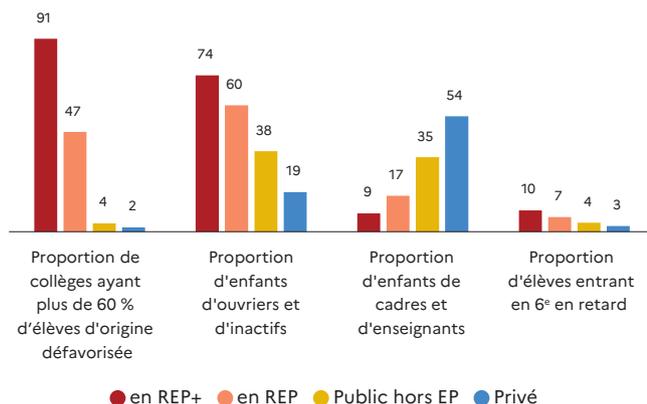
Source : DEPP-MENJS.

Quatre départements ont plus d'un collégien sur cinq scolarisé en REP+ : la Seine-Saint-Denis (22,1 %), La Réunion (27,0 %), Mayotte (41,8 %) et en particulier la Guyane (95,7 %).

Une concentration de collégiens d'origine sociale défavorisée en éducation prioritaire

Les collégiens de l'éducation prioritaire sont très massivement d'origine sociale défavorisée : trois quarts des élèves de REP+ et six élèves sur dix de REP ont des parents ouvriers ou inactifs, contre quatre sur dix dans les établissements publics hors éducation prioritaire et un sur cinq dans les collèges privés sous contrat ▶ 6.3. Les collèges de l'éducation prioritaire se caractérisent surtout par la concentration de certains profils d'élèves. Ainsi, plus de neuf collèges en REP+ sur dix et près d'un collège en REP sur deux accueillent au moins 60 % d'élèves d'origine sociale défavorisée contre seulement 4 % des collèges publics hors éducation prioritaire et 2 % des collèges privés.

6.3 Origine sociale et retard scolaire au collège à la rentrée 2020 (en %)



Lecture : 91 % des collèges en REP+ scolarisent plus de 60 % d'élèves d'origine défavorisée ; 74 % des élèves de collèges REP+ sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs.

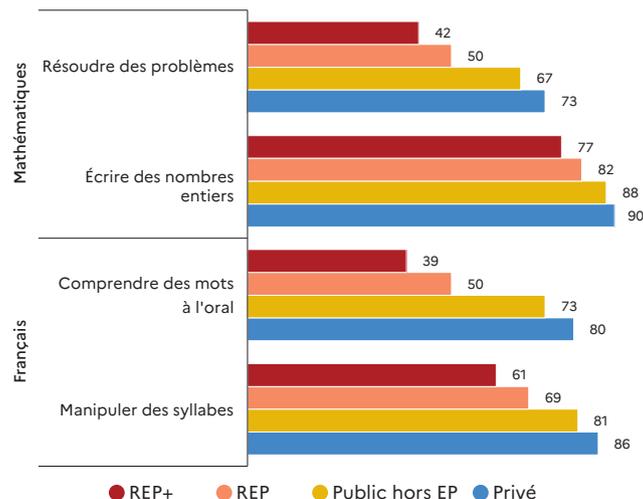
Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat.
Source : DEPP-MENJS.

Les écoles d'éducation prioritaire accueillent des élèves en difficulté scolaire dès leur entrée en CP

À la rentrée scolaire 2020, l'ensemble des élèves entrant en CP a été évalué en français et en mathématiques. Les élèves entrant dans des écoles en EP sont plus souvent en difficulté dès le début de CP. Les écarts les plus marqués en français entre les écoliers de l'EP et ceux hors EP sont constatés en compréhension orale, notamment pour la compréhension de mots lus par l'enseignant. La proportion d'élèves hors EP qui présentent une maîtrise satisfaisante dans ce domaine est de 73 %, contre 50 % des élèves de REP et 39 % de ceux de REP+. Les différences sont moins importantes mais néanmoins élevées dans le domaine de la manipulation des syllabes : 25 points de pourcentage d'écart entre les élèves de l'enseignement privé et ceux des établissements en REP+ ▶ 6.4.

En mathématiques en début de CP, les différences les plus marquées sont constatées pour l'utilisation des nombres et en particulier pour la résolution de problèmes. La proportion d'élèves hors EP qui présentent une maîtrise satisfaisante dans ce domaine est de 67 %, contre 50 % des élèves de REP et 42 % de ceux de REP+. Les écarts dans l'écriture des nombres entiers sont plus élevés : 12 points entre les élèves de REP+ et ceux scolarisés hors EP. À la rentrée 2021 ces écarts se sont réduits (fiche 23).

6.4 Proportion d'élèves présentant une maîtrise satisfaisante (au-dessus du seuil 2) selon le domaine évalué en début de CP, septembre 2020 (en %)



Lecture : en début de CP, 73 % des élèves accueillis dans une école du public hors EP présentent une maîtrise satisfaisante dans le domaine « Résoudre des problèmes » contre 42 % des élèves accueillis dans une école de REP+.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public et privé sous contrat.

Source : DEPP-MENJS, Repères CP-CE1.

Cette plus grande difficulté scolaire se retrouve à l'entrée en sixième où 10 % des élèves issus des écoles en REP+ et 7 % en REP sont en retard à l'entrée en sixième contre moins de 4 % hors éducation prioritaire. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

- DEPP-MENJS, 2021, « Évaluations Repères 2020 de début de CP et de CE1 : baisse des performances par rapport à 2019, notamment en français en CE1, et hausse des écarts selon les secteurs de scolarisation », *Note d'Information*, n° 21.02, DEPP-MENJS.
- Stéfanou A., 2018, « L'éducation prioritaire. État des lieux », *Note d'Information*, n° 18.02, DEPP-MEN.
- Stéfanou A., 2017, « Éducation prioritaire. Scolarisation des élèves au collège de 2007 à 2012 », *Éducation & formations*, n° 95, DEPP-MENESR.

L'année 2020 est une année particulière marquée par la crise sanitaire et par la fermeture des écoles et des établissements pendant plusieurs semaines. Ceci a eu des répercussions sur les dépenses pour l'éducation mais aussi sur l'ensemble du budget de l'État et le produit intérieur brut (PIB). Les indicateurs usuels, commentés ci-dessous, doivent être examinés en tenant compte de ce contexte. Ils sont détaillés dans les fiches 8 à 10 par niveau.

161 milliards d'euros consacrés à l'éducation sur l'ensemble de l'année 2020, soit 7,0 % du PIB

En 2020, la dépense intérieure d'éducation (DIE) est estimée à 160,6 milliards après 160,9 en 2019 en euros courants, soit une quasi-stabilité (- 0,2 %) ► 7.1. Le poids des dépenses d'éducation dans le PIB s'accroît (7,0 % après 6,6 % en 2019), l'économie étant davantage ralentie par la pandémie. L'activité économique enregistre en effet un recul historique, mesuré par le PIB en volume (- 7,9 %). En valeur, d'après les salaires et les consommations intermédiaires notamment, la baisse est moindre (- 5,5 %). Cet écart suscite un fort effet prix du PIB et par suite une baisse de la DIE en prix constants (- 2,6 %).

Le financement initial de la DIE est d'abord assuré par l'État, de façon plus marquée en 2020 (58,8 % après 57,3 %) ► 7.2. Ce poids s'explique par sa part prépondérante dans la rémunération des enseignants, ainsi que par le versement des bourses d'études. En 2020, dans la suite de la priorité donnée au primaire, les dépenses de l'État s'accroissent à prix courants de 2,9 % pour le premier degré (+ 0,4 % à prix constants) et de 1,3 % pour le second degré. Dans le secondaire, l'effet prix dû au PIB entraîne un recul à prix constants (- 1,2 %). Dans l'enseignement supérieur, les moyens apportés par l'État augmentent de 3,1 % à prix courants (+ 0,5 % en prix constants) en lien avec des mesures exceptionnelles, dont la majoration des bourses.

► 7.1 Dépense pour l'éducation

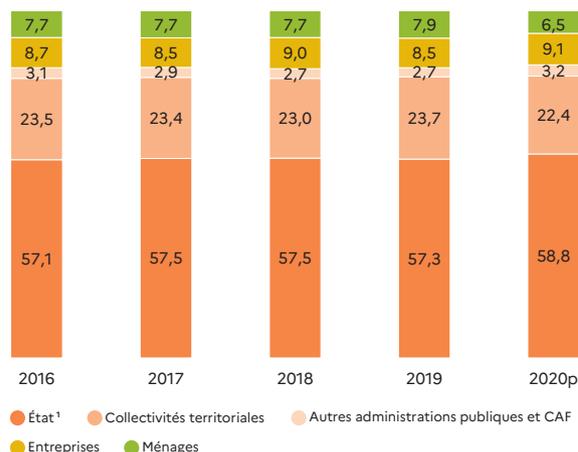
	2015	2016	2017	2018	2019	2020p
Dépense intérieure d'éducation (DIE)						
aux prix courants (en milliards d'euros)	147,6	150,1	154,2	157,8	160,9	160,6
aux prix 2020 (en milliards d'euros)	156,4	158,2	161,7	163,9	165,0	160,6
DIE/PIB (en %)	6,7 %	6,7 %	6,7 %	6,7 %	6,6 %	7,0 %
Dépense moyenne par élève						
aux prix courants (en euros)	8 410	8 450	8 660	8 790	8 980	8 900
aux prix 2020 (en euros)	8 910	8 910	9 080	9 130	9 210	8 900

2020p : données provisoires.

Champ : France métropolitaine + DROM.

Source : DEPP-MENJS-MESRI, Compte de l'éducation.

► 7.2 Structure du financement de la dépense d'éducation (en %)



2020p : données provisoires.

1. État = MENJS + MESRI + autres ministères + reste du monde.

Lecture : en 2020, la DIE est de 160,6 milliards d'euros. En financement initial, l'État participe à hauteur de 58,8 %.

Champ : France métropolitaine + DROM.

Source : DEPP-MENJS-MESRI, Compte de l'éducation.

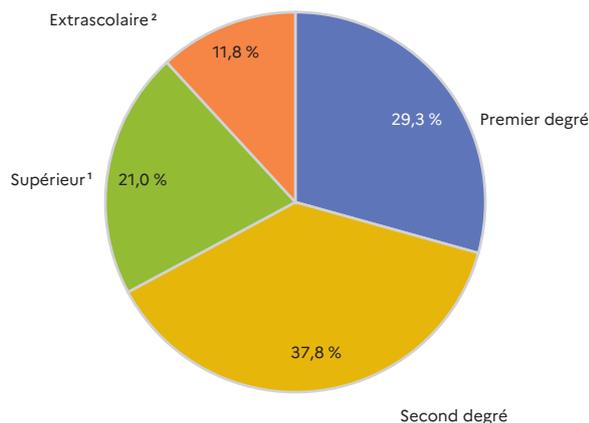
En 2020, les collectivités territoriales financent 22,4 % de la DIE, une part en recul sous l'effet de moindres dépenses des communes et de la réforme du financement de l'apprentissage, transféré des régions aux organismes professionnels. Les entreprises contribuent ainsi à hauteur de 9,1 % de la DIE en 2020 après 8,5 % en 2019. Quant aux ménages, leur participation recule (6,5 % après 7,9 %), les fermetures d'établissements ayant réduit leurs dépenses d'hébergement-restauration. Enfin, les autres administrations publiques, notamment la CAF qui verse l'allocation de rentrée scolaire, financent les 3,2 % restants (après 2,7 %) : cette hausse s'explique par la majoration exceptionnelle de 100 € par bénéficiaire en 2020.

La DIE se répartit entre le premier degré pour 29,3 %, le second degré pour 37,8 %, l'enseignement supérieur pour 21,0 % et enfin la formation continue et extrascolaire pour 11,8 % ► 7.3.

8 900 euros en moyenne par an pour un élève ou un étudiant

Tous niveaux confondus, la dépense moyenne par élève ou étudiant atteint 8 900 euros en 2020. C'est 80 euros de moins qu'en 2019 en prix courants, reflet de la stabilité de la DIE en valeur (310 euros de moins en prix constants, reflet de l'effet prix lié à la crise).

7.3 Structure de la dépense d'éducation par niveau, en 2020



Les données 2020 sont provisoires.

1. Y compris l'apprentissage au niveau secondaire et supérieur.

2. Y compris la formation professionnelle continue.

Champ : France métropolitaine + DROM.

Source : DEPP-MENJS-MESRI, Compte de l'éducation.

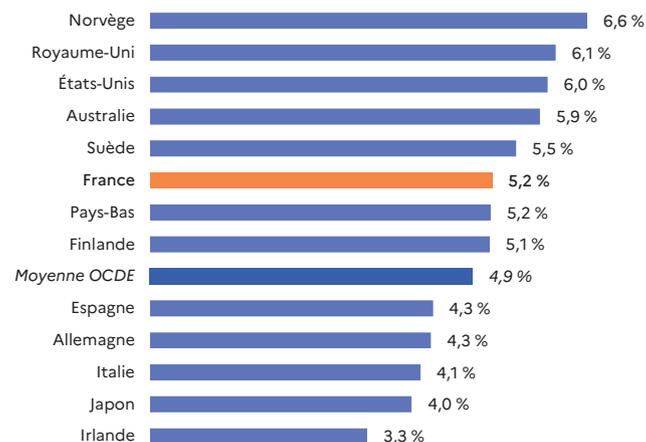
Le coût moyen progresse avec le niveau, de 6 980 euros pour un élève du premier degré en 2020, à 9 850 euros pour un élève du second degré et 11 580 euros pour un étudiant ► 7.5-web.

Sur le long terme, la tendance reste à la hausse, avec 1,5 % par an depuis 1980 en prix constants. Depuis 1980, la croissance la plus nette est celle de la dépense par élève dans le premier degré (+ 1,8 % par an en moyenne). Cette hausse reflète notamment celle du taux d'encadrement et la création du corps de professeurs des écoles. Contrairement aux autres niveaux, la croissance se poursuit sans interruption de 2009 à 2019. Dans le second degré, le coût par élève a augmenté de 1,2 % par an depuis 1980, partiellement induit par la revalorisation du statut des enseignants. Néanmoins, la dépense par étudiant n'a progressé que de 0,7 % par an depuis 1980, car les effectifs ont augmenté plus vite que les moyens.

La France, légèrement au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE

L'indicateur utilisé dans les comparaisons internationales rapporte aux PIB nationaux les dépenses consacrées à la seule formation initiale, hors niveau préélémentaire. En revanche, il inclut l'ensemble des dépenses de recherche et développement, différant donc de l'indicateur national. Avec une part de 5,2 % de dépenses d'éducation dans le PIB en 2018, la France se situe un peu au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (4,9 %). Elle se place à un niveau équivalent de celui des Pays-Bas et de la Finlande, mais derrière la Norvège, le Royaume-Uni et les États-Unis qui consacrent 6,0 % et plus de leur PIB à l'éducation. À l'inverse, l'Espagne, l'Allemagne, l'Italie, le Japon et l'Irlande y consacrent moins de 4,5 % ► 7.4. ■

7.4 Dépense d'éducation au titre des établissements d'enseignement (formation initiale hors préélémentaire) par rapport au PIB (2018)



Source : OCDE, Regards sur l'éducation, 2021.

POUR EN SAVOIR PLUS

– Beretti P.-A., Drégoir M., 2021, « 161 milliards d'euros consacrés à l'éducation en 2020 : 7,0 % du PIB », *Note d'Information*, n° 21.38, DEPP-MENJS.

– DEPP-MENESR, 2016, « Le compte de l'éducation. Principes, méthodes et résultats pour les années 2006 à 2014 », *Les dossiers de la DEPP*, n° 206.

L'année 2020 est une année particulière marquée par la crise sanitaire et par la fermeture des écoles pendant plusieurs semaines. Ceci a eu des répercussions sur les dépenses pour l'éducation mais aussi sur l'ensemble du budget de l'État et le PIB, entraînant un fort effet prix (fiche 7). Les indicateurs usuels doivent être examinés en tenant compte de ce contexte.

47 milliards d'euros consacrés au premier degré, soit près de 30 % de la DIE

La dépense intérieure d'éducation (DIE) consacrée au premier degré atteint 47,1 milliards d'euros en 2020, soit 29,3 % de la DIE ► 8.1. En 2020, elle diminue de 1,5 % en prix courants après plusieurs années de hausse portées par la politique de priorité au primaire. La crise sanitaire en est la principale explication. En prix constants, compte tenu de l'effet prix dû à la crise, la baisse atteint - 3,9 %.

La DIE du premier degré est financée majoritairement par l'État (58,1 %), soit 2,5 points de plus qu'en 2019 ► 8.2. Ainsi, le financement de l'État progresse de 2,9 % en prix courants et de 0,4 % en prix constants. Les collectivités territoriales, essentiellement les communes, participent à hauteur de 35,2 %. Elles ont à leur charge la rémunération des personnels non enseignants, ainsi que les dépenses de fonctionnement et d'investissement des écoles. En 2020, la contribution des communes recule (- 1,5 point) sous l'effet conjugué de la crise et du cycle électoral, l'investissement ralentissant en général les années d'élections municipales. Les ménages financent 4,5 % de la dépense, en recul de 1,5 point, la fermeture des écoles ayant suscité de moindres dépenses d'hébergement, restauration, transport et les voyages scolaires ayant été en grande partie annulés. Le reste du financement (2,2 %) provient des autres administrations publiques. En 2020, leur contribution est en hausse et traduit principalement la majoration exceptionnelle de l'allocation de rentrée scolaire (+ 100 euros par bénéficiaire).

► 8.1 Dépense d'éducation pour le premier degré

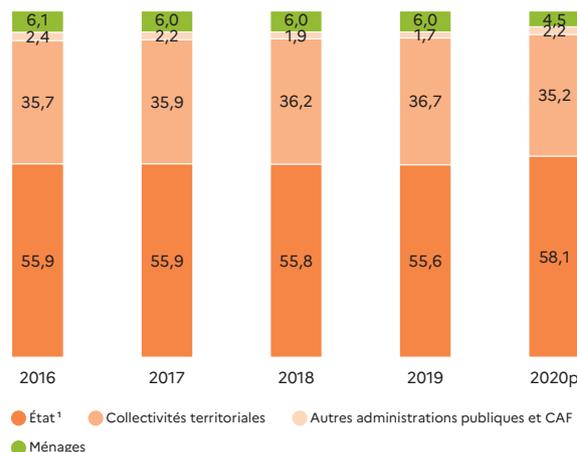
	2015	2016	2017	2018	2019	2020p
DIE pour le premier degré						
aux prix courants (en milliards d'euros)	42,7	43,2	45,5	46,5	47,8	47,1
aux prix 2020 (en milliards d'euros)	45,3	45,6	47,7	48,3	49,0	47,1
Part dans la DIE (en %)	28,9 %	28,8 %	29,5 %	29,5 %	29,7 %	29,3 %
Dépense moyenne par élève						
aux prix courants (en euros)	6 220	6 280	6 610	6 790	7 020	6 980
aux prix 2020 (en euros)	6 590	6 620	6 940	7 050	7 200	6 980

2020p : données provisoires.

Champ : France métropolitaine + DROM.

Source : DEPP-MENJS-MESRI, Compte de l'éducation.

► 8.2 Structure du financement de la dépense d'éducation pour le premier degré (en %)



2020p : données provisoires.

1. État = MENJS + MESRI + autres ministères + reste du monde.

Lecture : en 2020, la DIE du premier degré est de 47,1 milliards d'euros. En financement initial, l'État participe à hauteur de 58,1 %.

Champ : France métropolitaine + DROM.

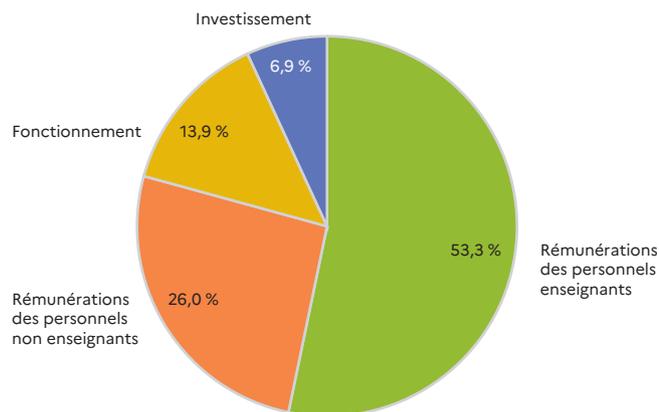
Source : DEPP-MENJS-MESRI, Compte de l'éducation.

Tous financeurs confondus, les dépenses de personnel représentent 79,3 % de la dépense pour les écoles en 2020, réparties en 53,3 % pour les enseignants et 26,0 % pour les non-enseignants ► 8.3.

6 980 euros en moyenne par an pour un élève du premier degré

En 2020, le coût moyen d'un élève du premier degré atteint 6 980 euros, en repli de 40 euros en prix courants (soit 220 euros en prix constants, l'effet prix lié à la crise étant très fort). Cette baisse reflète celle de la DIE, portée par la moindre participation des communes, et ce malgré l'effort de l'État. Depuis 1980, la dépense pour un élève du premier degré est passée, à prix constants, de 3 420 euros à 6 980 euros, soit une augmentation moyenne de 1,8 % par an. Cette croissance s'est produite dans un contexte de baisse ou de stagnation des effectifs d'élèves du premier degré et de revalorisation des carrières des enseignants (création du corps des professeurs des écoles). La croissance, soutenue jusqu'en 2000, ralentit un peu ensuite. Néanmoins, entre 2010 et 2019, la dépense moyenne dans le premier degré croît de 1,6 % par an alors qu'elle baisse pour les autres niveaux (- 0,4 % dans le second degré et - 0,7 % dans l'enseignement supérieur).

8.3 Structure de la dépense des établissements pour le premier degré, en 2020



Les données 2020 sont provisoires.

Champ : France métropolitaine + DROM.

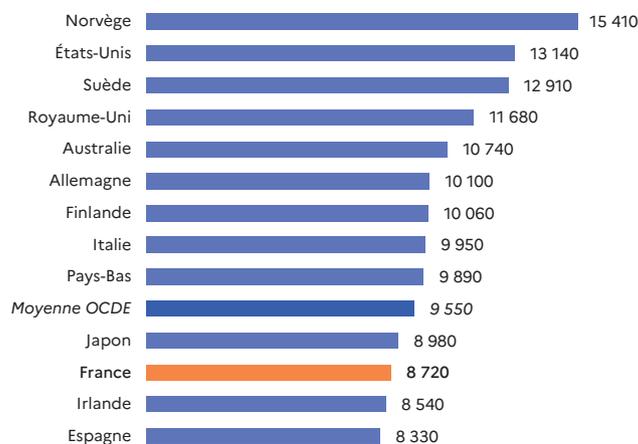
Source : DEPP-MENJS-MESRI, Compte de l'éducation.

De 1980 à 1997, les dépenses annuelles moyennes par élève de l'enseignement préélémentaire et élémentaire se sont nettement rapprochées grâce à une hausse des moyens alloués au préélémentaire (nombre moyen d'enseignants par élève et dépenses de personnel des communes). Elles restent relativement proches les années suivantes avec, depuis 2013, un surcoût pour un élève de préélémentaire par rapport à un élève d'élémentaire (respectivement 7 080 euros et 6 920 euros en 2020).

La France au-dessous de la moyenne des pays de l'OCDE

En 2018, le coût pour un élève de l'école élémentaire en France est au-dessous de la moyenne des pays de l'OCDE (respectivement 8 720 et 9 550 équivalents dollars). Il est légèrement supérieur à ceux de l'Irlande ou de l'Espagne. *A contrario*, la Norvège, les États-Unis, la Suède et le Royaume-Uni sont les pays qui dépensent le plus par élève. Avec 10 100 équivalents dollars par élève, l'Allemagne se situe également au-dessus de la moyenne observée dans l'ensemble des pays de l'OCDE, soit nettement au-dessus de la France ▶ 8.4. ■

8.4 Dépense moyenne au titre des établissements d'enseignement pour un élève de l'élémentaire, public et privé, en équivalents dollars (2018)



Source : OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2021.

POUR EN SAVOIR PLUS

- Beretti P.-A., Drégoir M., 2021, « 161 milliards d'euros consacrés à l'éducation en 2020 : 70 % du PIB », *Note d'Information*, n° 21.38, DEPP-MENJS.
- DEPP-MENESR, 2016, « Le compte de l'éducation. Principes, méthodes et résultats pour les années 2006 à 2014 », *Les dossiers de la DEPP*, n° 206.

L'année 2020 est une année particulière marquée par la crise sanitaire et par la fermeture des établissements pendant plusieurs semaines. Ceci a eu des répercussions sur les dépenses pour l'éducation mais aussi sur l'ensemble du budget de l'État et le PIB, entraînant un fort effet prix (fiche 7). Les indicateurs usuels doivent être examinés en tenant compte de ce contexte.

61 milliards d'euros consacrés au second degré, soit 38 % de la DIE

En 2020, la France a consacré 60,8 milliards d'euros au second degré, soit 37,8 % de la dépense intérieure d'éducation (DIE) ► 9.1. Après trois années stables en lien avec la priorité accordée au primaire, la DIE du secondaire se replie (- 1,0 % en prix courants et - 3,4 % en prix constants compte tenu de l'effet prix dû à la crise sanitaire). Le recul le plus net (- 1,8 % en prix courants et - 4,2 % en prix constants) concerne les formations de niveau lycée (y compris l'apprentissage), très touchées par la fermeture des établissements durant le premier confinement, la baisse du nombre d'heures supplémentaires mais aussi par l'annulation des épreuves du baccalauréat, et la mise en place d'une demi-jauge à la rentrée 2020. Les dépenses pour le niveau collège se replient dans une moindre mesure (- 0,1 % en prix courants et - 2,6 % en prix constants). Les dépenses sont consacrées pour 51 % aux collèges, 30 % aux lycées généraux et technologiques et 19 % aux lycées professionnels. L'État finance plus des deux tiers de la DIE du secondaire (69,4 %) ► 9.2. Sa part augmente en 2020 de 1,5 point. Ce poids s'explique par sa part prépondérante dans la prise en charge des rémunérations des personnels enseignants et de l'aide aux familles avec le versement des bourses. Les régions et les départements, en charge des lycées et des collèges, financent 20,3 % de la DIE du second degré. Ils assument les rémunérations des personnels

9.1 Dépense d'éducation pour le second degré (y compris l'apprentissage au niveau secondaire)

	2015	2016	2017	2018	2019	2020p
DIE pour le second degré						
aux prix courants (en milliards d'euros)	57,7	58,2	59,6	60,3	61,4	60,8
aux prix 2020 (en milliards d'euros)	61,2	61,4	62,5	62,6	62,9	60,8
Part dans la DIE (en %)	39,1%	38,8%	38,6%	38,2%	38,1%	37,8%
Dépense moyenne par élève						
aux prix courants (en euros)	9 610	9 680	9 830	9 880	10 000	9 850
aux prix 2020 (en euros)	10 190	10 200	10 300	10 260	10 250	9 850

2020p : données provisoires.

Champ : France métropolitaine + DROM.

Source : DEPP-MENJS-MESRI, Compte de l'éducation.

9.2 Structure du financement de la dépense d'éducation pour le second degré (y compris l'apprentissage au niveau secondaire) (en %)



2020p : données provisoires.

1. État = MENJS + MESRI + autres ministères + reste du monde.

Lecture : en 2020, la DIE du second degré est de 60,8 milliards d'euros. En financement initial, l'État participe à hauteur de 69,4 %.

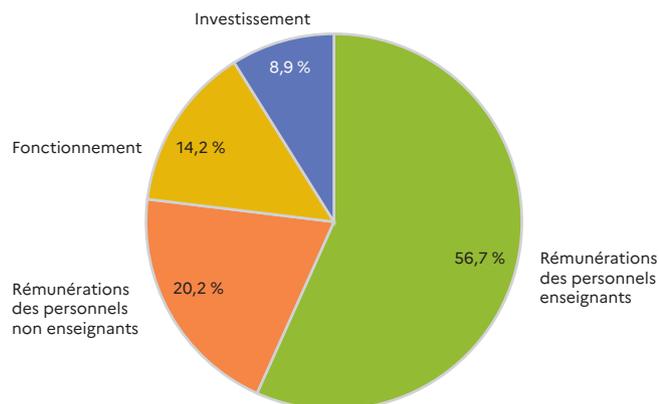
Champ : France métropolitaine + DROM.

Source : DEPP-MENJS-MESRI, Compte de l'éducation.

techniques et de service mais aussi la quasi-totalité des dépenses de fonctionnement et d'investissement. Leur contribution recule en 2020 car la réforme du financement de l'apprentissage a transféré cette compétence des régions vers les organismes professionnels. Cela explique la participation inversement accrue des entreprises (3,0 % après 2,0 %). Les ménages contribuent quant à eux à hauteur de 4,9 % (après 7,1 %) car la pandémie a réduit leurs dépenses d'hébergement, restauration, transports et voyages scolaires. En revanche, la participation des autres administrations publiques se renforce en 2020 (2,4 % après 2,0 %) avec la majoration exceptionnelle de l'allocation de rentrée scolaire.

Tous financeurs confondus, les dépenses de personnel représentent 76,9 % de la dépense pour les établissements en 2020 (56,7 % pour les enseignants et 20,2 % pour les non-enseignants) ► 9.3.

9.3 Structure de la dépense des établissements pour le second degré (y compris l'apprentissage au niveau secondaire), en 2020



Les données 2020 sont provisoires.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Source : DEPP-MENJS-MESRI, Compte de l'éducation.

9 850 euros en moyenne par an pour un élève du second degré

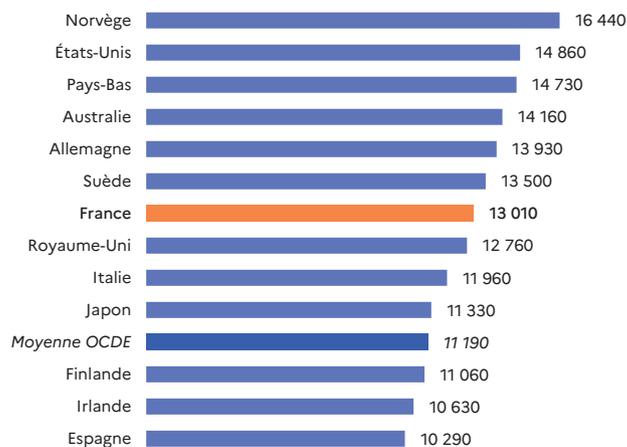
En 2020, la dépense est de 8 730 euros pour un collégien, de 11 140 euros pour un lycéen en voie générale ou technologique et de 12 680 euros pour un lycéen en voie professionnelle. Tous niveaux confondus, le coût moyen dans le secondaire atteint 9 850 euros en 2020, en recul de 150 euros en prix courants (soit 400 euros en prix constants, l'effet prix lié à la crise sanitaire étant très fort).

Sur une longue période, la dépense par élève ou apprenti du second degré a augmenté de 1,2 % par an en moyenne depuis 1980. La hausse, rapide de 1986 à 2000 (+ 2,8 % par an), est due à l'amélioration de la carrière des enseignants et aux conséquences des lois de décentralisation. Ces lois ont conduit les régions et les départements à financer davantage l'éducation, selon les compétences reçues en matière de transports scolaires, fonctionnement des collèges et des lycées, etc. Ensuite, la croissance s'essouffle pour s'inverser entre 2010 et 2013 (- 1,3 % par an). Cela s'explique par la baisse des dépenses des collectivités territoriales sur cette période (- 10,2 %), conjuguée à la légère croissance des effectifs (+ 0,8 %). Entre 2013 et 2019, le coût moyen dans le secondaire est resté stable (+ 0,1 % par an).

La France nettement au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE

Contrairement à l'enseignement élémentaire, en 2018, la France dépense nettement plus par élève dans le secondaire (13 010 équivalents dollars) que la moyenne des pays de l'OCDE (11 190) et un peu moins que l'Allemagne (13 930) ▶ 9.4. C'est surtout dans le second cycle du secondaire que le coût par élève en France dépasse sensiblement la moyenne de l'OCDE (15 110 contre 11 590). Il est cependant inférieur à ceux de l'Allemagne ou des États-Unis mais surtout de la France est, à un degré moindre, supérieur à la moyenne de l'OCDE (11 440 contre 11 090), mais en dessous du Royaume-Uni et de l'Allemagne. La Finlande et la Norvège dépensent encore davantage (16 050 et 15 410). ■

9.4 Dépense moyenne au titre des établissements d'enseignement pour un élève du secondaire, public et privé, en équivalents dollars (2018)



Source : OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2021.

POUR EN SAVOIR PLUS

- Beretti P.-A., Drégoir M., 2021, « 161 milliards d'euros consacrés à l'éducation en 2020 : 70 % du PIB », *Note d'Information*, n° 21.38, DEPP-MENJS.
- DEPP-MENESR, 2016, « Le compte de l'éducation. Principes, méthodes et résultats pour les années 2006 à 2014 », *Les dossiers de la DEPP*, n° 206.

L'année 2020 est une année particulière marquée par la crise sanitaire et par la fermeture des établissements pendant plusieurs semaines. Ceci a eu des répercussions sur les dépenses pour l'éducation mais aussi sur l'ensemble du budget de l'État et le PIB, entraînant notamment un fort effet prix (fiche 8). Les indicateurs usuels doivent être examinés en tenant compte de ce contexte.

33,8 milliards d'euros consacrés à l'enseignement supérieur, soit 21,0 % de la DIE

La collectivité nationale a consacré 33,8 milliards d'euros à l'enseignement supérieur en 2020, soit 21,0 % de la dépense intérieure d'éducation (DIE) ► 10.1. En prix courants, les moyens alloués au supérieur augmentent de 1,7 % par rapport à 2019. En prix constants cependant, ils reculent de 0,8 % compte tenu du fort effet prix lié à la pandémie de Covid-19.

L'État finance les deux tiers de la DIE du supérieur, surtout via les budgets des ministères en charge de l'Enseignement supérieur et de l'Éducation nationale (respectivement 49,8 % et 10,3 % du total) ► 10.2. Sa place de premier financeur se renforce en 2020 avec une contribution en hausse (+ 0,9 point), reflet de l'effort sur les bourses et autres mesures pour soutenir les étudiants face à la crise. Dans le même temps, la part des collectivités territoriales dans le financement de la DIE du supérieur se replie (8,6 % en 2020 après 10,2 %), et inversement celle des entreprises progresse (11,6 % après 10,1 %), car la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel a transféré la compétence apprentissage des régions aux organismes professionnels. Quant aux ménages, leur contribution diminue (9,3 % après 10,1 %) sous l'effet principalement des fermetures d'établissements qui ont suscité de moindres dépenses d'hébergement-restauration.

10.1 Dépense d'éducation pour le supérieur (y compris l'apprentissage au niveau supérieur)

	2015	2016	2017	2018	2019	2020p
DIE pour le supérieur						
aux prix courants (en milliards d'euros)	29,9	30,6	31,1	32,1	33,2	33,8
aux prix 2020 (en milliards d'euros)	31,7	32,2	32,6	33,4	34,0	33,8
Part dans la DIE (en %)	20,3 %	20,4 %	20,2 %	20,4 %	20,6 %	21,0 %
Dépense moyenne par élève						
aux prix courants (en euros)	11 590	11 530	11 470	11 550	11 700	11 580
aux prix 2020 (en euros)	12 290	12 160	12 020	11 990	11 990	11 580

2020p : données provisoires.

Champ : France métropolitaine + DROM.

Source : DEPP-MENJS-MESRI, Compte de l'éducation.

10.2 Structure du financement de la dépense d'éducation pour le supérieur (en %)



2020p : données provisoires.

1. État = MENJS + MESRI + autres ministères + reste du monde.

Lecture : en 2020, la DIE du supérieur est de 33,8 milliards d'euros. En financement initial, l'État participe à hauteur de 67,2 %.

Champ : France métropolitaine + DROM.

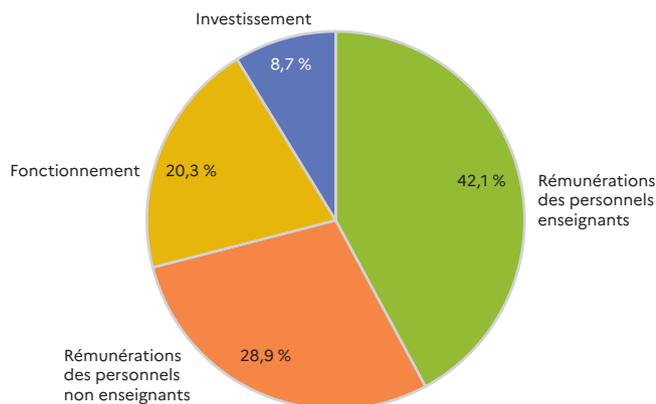
Source : DEPP-MENJS-MESRI, Compte de l'éducation.

En financement final, après intégration des bourses au budget des ménages, la part de ces derniers double quasiment (17,4 %). Certaines aides directes ou indirectes financées par l'État, qui bénéficient aux étudiants ou à leur famille, n'apparaissent pas dans la DIE pour l'enseignement supérieur. Elles sont d'ordre fiscal (majoration du quotient familial) ou indirectement liées au statut étudiant (allocation logement à caractère social). Tous financeurs confondus, les dépenses de personnel représentent 71,0 % de la dépense pour les établissements en 2020, réparties en 42,1 % pour les enseignants et 28,9 % pour les personnels non enseignants ► 10.3.

11 580 euros en moyenne par an pour un étudiant

En 2020, le coût moyen par étudiant atteint 11 580 €, en recul de 3,4 % par rapport à 2019 en prix constants dans le contexte de la crise sanitaire et du fort effet prix lié (- 1,0 % en prix courants). Ce recul s'inscrit dans une tendance initiée en 2014 (- 1,4 % par an en moyenne) car la hausse des moyens ne compense pas intégralement l'augmentation des effectifs. En revanche, le coût par étudiant a augmenté de 0,7 % par an depuis 1980.

10.3 Structure de la dépense des établissements pour le supérieur (y compris l'apprentissage au niveau supérieur), en 2020



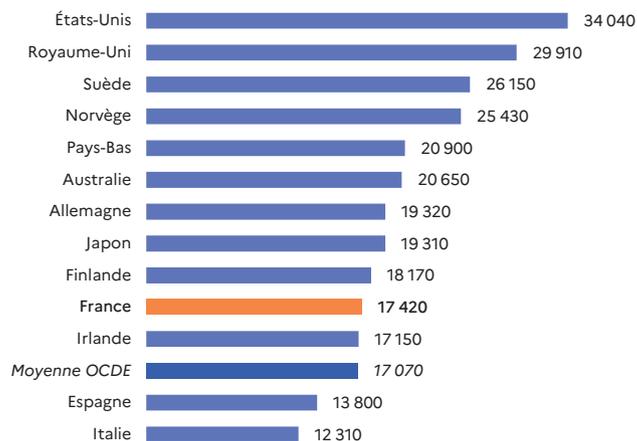
Les données 2020 sont provisoires.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Source : DEPP-MENJS-MESRI, Compte de l'éducation.

Les coûts de formation sont très différents selon les filières. En 2020, ils varient de 10 440 € par an pour un étudiant d'université à 14 220 € pour un étudiant de STS et 15 730 € pour un élève de CPGE. La dépense par étudiant en université reste inférieure à celle des autres formations bien qu'elle ait connu la croissance la plus forte depuis 1992. Ces dépenses moyennes ont eu tendance à se rapprocher à partir du milieu des années 2000 mais elles s'écartent à nouveau depuis 2014 avec un coût par étudiant en université qui diminue de 1,3 % par an, contre - 0,3 % en CPGE et en STS.

La France au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE

En 2018, les dépenses de la France pour l'enseignement supérieur, retenues pour les comparaisons internationales, sont supérieures à la moyenne des pays de l'OCDE (respectivement 17 420 et 17 070 équivalents dollars par étudiant). Les États-Unis se détachent avec un niveau très élevé de dépenses par étudiant (34 040 équivalents dollars) devant le Royaume-Uni et la Suède (plus de 26 000). L'Allemagne dépense quant à elle 19 320 équivalents dollars par étudiant. À l'inverse, l'Espagne et l'Italie affichent des coûts moyens par étudiant inférieurs à la moyenne des pays de l'OCDE ▶ 10.4. ■

10.4 Dépense moyenne au titre des établissements d'enseignement par étudiant, y compris activités de recherche et développement¹, en équivalents dollars (2018)



¹ Voir méthodologie.
Source : OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2021.

POUR EN SAVOIR PLUS

- Beretti P.-A., Drégoir M., 2021, « 161 milliards d'euros consacrés à l'éducation en 2020 : 70 % du PIB », *Note d'Information*, n° 21.38, DEPP-MENJS.
- DEPP-MENESR, 2016, « Le compte de l'éducation. Principes, méthodes et résultats pour les années 2006 à 2014 », *Les dossiers de la DEPP*, n° 206.

Près des trois quarts des personnels enseignant

Durant l'année scolaire 2020-2021, plus de 1 201 500 personnes sont rémunérées par le ministère en charge de l'Éducation nationale au titre de l'enseignement scolaire : 869 300 personnes enseignent, 320 800 exercent d'autres missions (assistance éducative, éducation, direction d'établissement, administration, logistique, santé et social, etc.), et 11 400 ne sont pas en poste (agents en congé longue durée ou en congé de formation professionnelle) ► 11.1. Les femmes sont majoritaires dans la population des personnels de l'enseignement scolaire (71,4 %). Elles sont plus fortement représentées dans les missions d'enseignement du premier degré. Parmi les enseignants, 56 % enseignent dans le second degré et 44 % dans le premier degré. La majorité d'entre eux exercent dans le secteur public (84 %), le secteur privé sous contrat employant 142 000 enseignants, dont deux tiers dans le second degré.

► 11.1 Personnels de l'enseignement scolaire selon les missions en 2020-2021

		Effectifs 2020-2021	Part des femmes en %
Enseignement		869 273	71,4
Secteur public	1 ^{er} degré	334 219	85,2
	2 ^d degré	392 536	58,7
Secteur privé sous contrat	1 ^{er} degré	45 475	92,0
	2 ^d degré	97 043	65,8
Autres missions (non-enseignement) ¹		320 822	77,8
Aucune affectation ²		11 420	74,8
Ensemble des personnels		1 201 515	73,2

1. Y compris directeurs d'écoles entièrement déchargés d'enseignement.

2. Agents en congé longue durée ou en congé de formation professionnelle.

Note : parmi les personnels scolaires rémunérés par le MENJS figurent les personnels en STS et en CPGE.

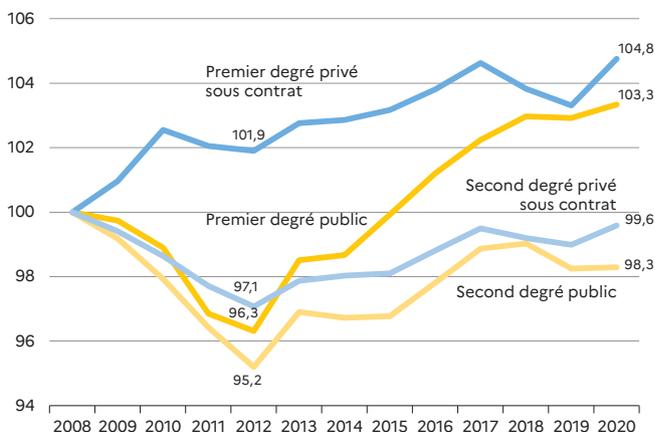
Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte pour le privé), ensemble des agents payés par l'Éducation nationale, en activité au 30 novembre 2020.

Source : DEPP-MENJS, panel des personnels issu de BSA, novembre 2020.

Depuis 2012, les effectifs d'enseignants ont crû davantage dans le premier degré

Jusqu'en 2012, les effectifs des enseignants dans le public décroissent, en raison des nombreux départs à la retraite accompagnés de la nette diminution du nombre de postes offerts aux concours ► 11.2. Ensuite, l'augmentation des postes ouverts au concours et le recrutement plus important de non-titulaires, dans un contexte de départs à la retraite moins nombreux, entraînent une reprise de la croissance du nombre d'enseignants dans le public jusqu'en 2018 (en six ans, + 6,7 % dans le premier degré et + 3,8 % dans le second degré). Après s'être stabilisés en 2019, les effectifs sont à nouveau en hausse en 2020 dans le premier degré public en lien avec la priorité accordée au primaire. Dans le second degré public, les effectifs ont diminué en 2019 et sont stables en 2020. Les effectifs d'enseignants du privé sous contrat retrouvent en 2020 le niveau de 2017, après avoir reculé pendant deux ans.

► 11.2 Évolution des effectifs d'enseignants par secteur et par degré ¹, base 100 en 2008-2009



1. Second degré y compris STS et CPGE.

Lecture : entre 2008 et 2020, les effectifs d'enseignants dans le premier degré public ont augmenté de 3,3 %.

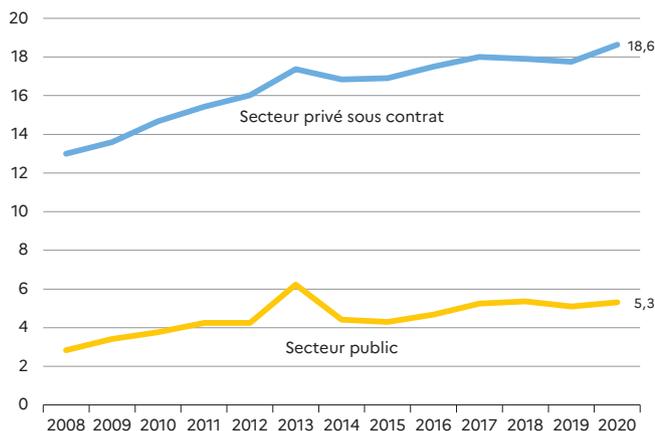
Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte pour le privé), ensemble des personnes ayant une mission d'enseignement, parmi l'ensemble des agents, payés par l'Éducation nationale, en activité au 30 novembre de l'année.

Source : DEPP-MENJS, panel des personnels issu de BSA, novembre 2020.

Le nombre de non-titulaires parmi les enseignants du secteur public se stabilise

Depuis 2008, la part de non-titulaires parmi les enseignants a augmenté dans le public et dans le privé sous contrat. Elle est ainsi passée de 2,8 % en 2008 à 5,3 % en 2020 dans le public, et de 13,0 % à 18,6 % dans le privé sous contrat ▶ 11.3. Cette part connaît un pic en 2013, en raison du recrutement des candidats admissibles à la session exceptionnelle des concours enseignants en tant que « contractuels admissibles » pour une durée d'un an. Depuis 2017, la part des enseignants non titulaires se stabilise dans les deux secteurs. La part des non-titulaires est plus forte parmi les enseignants du second degré que parmi ceux du premier degré, que ce soit dans le secteur privé sous contrat ou le secteur public.

11.3 Évolution de la part des non-titulaires parmi les enseignants (en %)



Lecture : en 2020, 5,3 % des enseignants dans le secteur public sont non titulaires.

Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte pour le privé), ensemble des personnes ayant une mission d'enseignement, parmi l'ensemble des agents, payés par l'Éducation nationale en activité au 30 novembre de l'année.

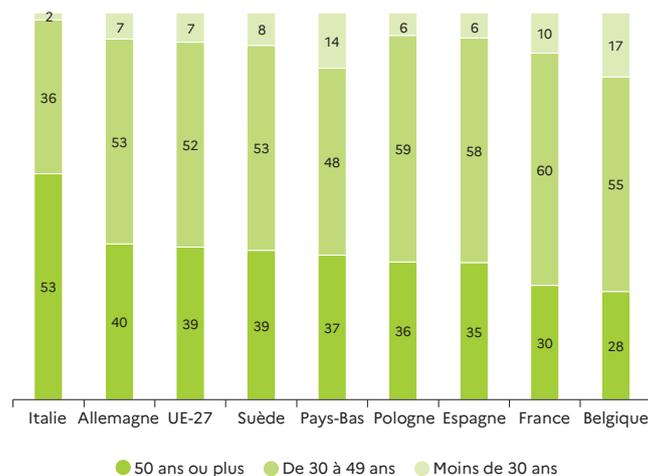
Source : DEPP-MENJS, panel des personnels issu de BSA, novembre 2020.

Comparée à ses voisins, la France a la plus grande part d'enseignants âgés de 30 à 49 ans

En 2018-2019, dans les 27 États membres actuels de l'Union européenne (UE-27) en moyenne, 52 % des enseignants de l'élémentaire et du secondaire (premier et second cycles) ont entre 30 à 49 ans ▶ 11.4. Quant aux enseignants âgés de 50 ans ou plus, ils représentent 39 % des effectifs dans l'UE-27 en moyenne. Cette part s'élève à 30 % en

France, alors qu'elle est supérieure en Allemagne (40 %) et en Italie (53 %). Avec une proportion importante d'enseignants âgés, ces deux derniers pays devraient faire face à un besoin accru en recrutement, besoin qui sera néanmoins à analyser en fonction de la démographie des élèves. En France, 10 % des enseignants ont moins de 30 ans. Si cette proportion est proche aux Pays-Bas (14 %), elle s'élève à 17 % en Belgique, mais à seulement 2 % en Italie. ■

11.4 Répartition des enseignants par classe d'âge en 2018-2019 (en %)



Lecture : en France, pour l'année scolaire 2018-2019, la majorité des enseignants (60 %) ont entre 30 et 49 ans. **Champ :** enseignants de l'élémentaire et du secondaire (premier et second cycles) public ou privé (sous contrat uniquement pour la France).

Source : DEPP-MENJS, *L'Europe de l'éducation en chiffres 2020* et Eurostat, indicateur [educ_uoe_perp01].

POUR EN SAVOIR PLUS

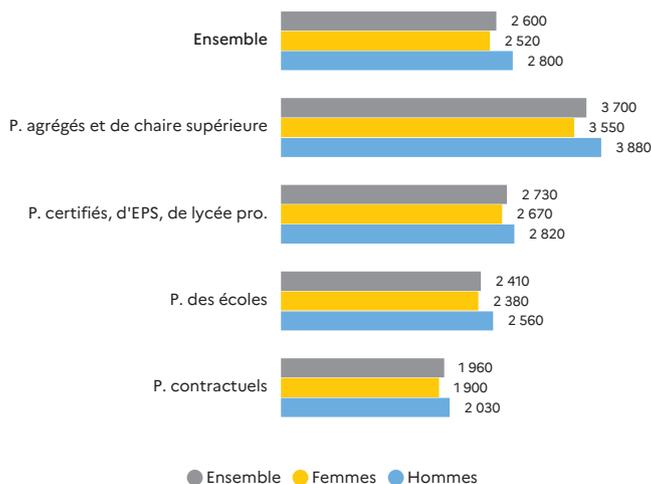
- DEPP-MENJS, 2020, *L'Europe de l'éducation en chiffres 2020*, chapitre 4.
- DEPP-MENJS, 2021, *Bilan social 2020-2021*, à paraître.
- Prouteau D., 2020, « La moyenne d'âge des nouveaux enseignants augmente dans l'enseignement scolaire public », *Note d'Information*, n° 2017, DEPP-MENJS.

Il n'existe pas de mesure statistique unique du salaire d'un enseignant, car celle-ci doit être adaptée au contexte. Le salaire net en équivalent temps plein (EQTP) est un salaire théorique approprié pour des comparaisons entre corps, professions, pays ou dans le temps. Le salaire brut est mieux adapté aux comparaisons internationales.

Des carrières différentes pour les femmes qui conduisent à des salaires plus faibles en moyenne que les hommes

En 2019, un enseignant de l'éducation nationale des secteurs public et privé sous contrat, perçoit en moyenne un salaire net EQTP de 2 600 euros par mois. L'écart entre les femmes et les hommes est de près de 300 euros mensuels ► 12.1. En effet, les enseignantes sont moins nombreuses parmi les professeurs agrégés et de chaire supérieure, dont la grille de rémunération est plus favorable que la grille des autres corps. De plus, elles sont moins souvent sur des postes offrant des possibilités de compléments de salaires (indemnité de direction d'école dans le premier degré, indemnités pour missions particulières dans le second degré). Par ailleurs, exerçant plus souvent

► 12.1 Comparaison femme-homme du salaire net mensuel moyen EQTP perçu par les enseignants du ministère de l'Éducation nationale en 2019 (en euros)



Unité : salaires en euros, en équivalent temps plein (EQTP).

Note : le salaire en EQTP est un salaire converti à temps complet. La méthodologie de calcul des salaires est détaillée dans le chapitre 5 du *Bilan social 2020-2021*.

Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte). Enseignants titulaires et contractuels des secteurs public et privé sous contrat, à temps complet, partiel ou incomplet.

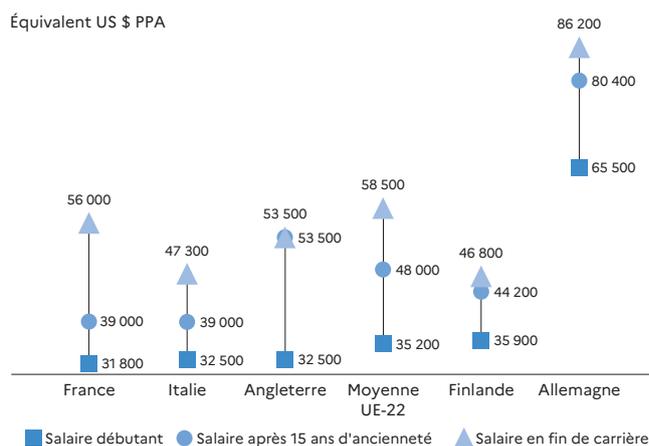
Source : Insee, Système d'information sur les agents des services publics (SIASP) ; traitement DEPP-MENJS.

à temps partiel et dans le premier degré, elles perçoivent moins de rémunérations pour heures supplémentaires. Enfin, elles sont plus nombreuses dans l'enseignement privé sous contrat, aux cotisations plus élevées que celles auxquelles sont assujettis les fonctionnaires.

En 2019, la France est en retrait sur les salaires statutaires de début et de milieu de carrière

En France, le salaire statutaire brut des enseignants du secteur public de l'élémentaire et du premier cycle du second degré en 2019-2020 est relativement bas en début et en milieu de carrière, en tenant compte des différences de pouvoir d'achat entre les pays ► 12.2. Dans l'enseignement élémentaire, les enseignants en France commencent leur carrière avec un salaire inférieur à la moyenne UE-22, ils gagnent encore moins en moyenne que leurs confrères européens en milieu de carrière et comblent à peine le retard en matière de rémunération à la fin de la carrière. À ces niveaux d'enseignement, durant la première partie de la carrière, les enseignants en Allemagne perçoivent plus que le double du salaire des enseignants en France, à ancienneté égale.

► 12.2 Salaire statutaire moyen brut des enseignants dans l'Union européenne dans l'enseignement élémentaire, secteur public, en 2019-2020 (en US \$, en PPA)



Lecture : le salaire statutaire des enseignants majoritaires dans l'enseignement élémentaire en France (professeurs des écoles dans le public) s'élève à 31 800 dollars US (en parité de pouvoir d'achat, PPA) en début de carrière et atteint 56 000 dollars PPA en fin de carrière. Au même niveau d'enseignement en Allemagne, les professeurs perçoivent 65 500 dollars PPA en début et 86 200 dollars PPA en fin de carrière.

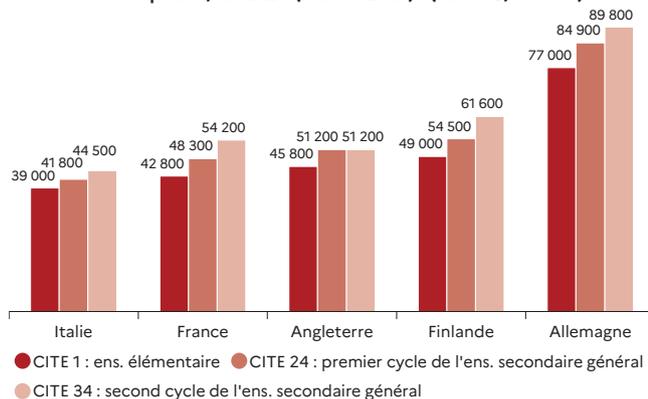
Champ : enseignants à temps plein, détenant la qualification majoritaire à un niveau d'enseignement donné (en France : professeurs des écoles dans l'élémentaire). La moyenne UE n'est pas pondérée et couvre les 22 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE.

Source : OCDE, *Regards sur l'éducation 2021*, tableau D3.1, collecte commune avec le réseau européen Eurydice.

Les salaires effectifs en France en 2018 sont en dessous de ceux de l'Allemagne et de la plupart des pays d'Europe du Nord

En 2018, dans l'enseignement élémentaire public, le salaire effectif brut moyen des enseignants est plus faible en France qu'en Allemagne et qu'en Finlande, mais aussi qu'en Angleterre ► 12.3. Dans le second cycle général de l'enseignement secondaire, les enseignants français ont, toutefois, un salaire effectif supérieur à celui de leurs homologues anglais. Cette situation de la France par rapport aux autres pays s'explique avant tout par les écarts importants de rémunération entre enseignants français des premier et second degrés, avec notamment des grilles de rémunération plus avantageuses pour les professeurs agrégés dans le second degré et la rémunération des heures supplémentaires dans le secondaire.

12.3 Salaire effectif moyen brut des enseignants âgés de 25 à 64 ans dans l'Union européenne, selon le niveau d'enseignement, secteur public, en 2020 (France 2018) ¹ (en US \$, en PPA)



1. Année de référence 2018 pour la France ; 2019-2020 pour l'Italie, l'Angleterre, la Finlande, l'Allemagne. L'absence de données pour de nombreux pays ne permet pas un calcul pertinent de la moyenne européenne.

Lecture : le salaire moyen effectif des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire en France s'élève à 48 300 dollars US en PPA en 2018 et à 84 900 \$ PPA en Allemagne en 2019-2020.

Champ : enseignants à temps plein, secteur public. Champ France : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte).

Source : DEPP-MENJS-MESRI, 2020, *L'Europe de l'éducation en chiffres* (4.2) et OCDE, *Regards sur l'éducation 2021*, tableau D3.3 et Annexe 3, collecte commune avec le réseau européen Eurydice, à partir de diverses sources nationales (Insee-SIASP pour la France, traitement DEPP).

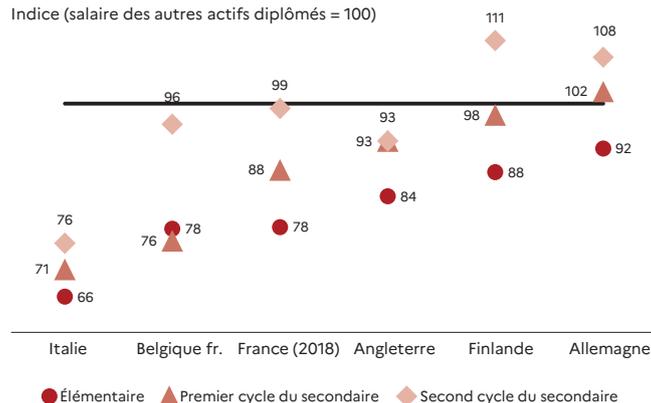
En 2019, le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans est souvent inférieur à celui des actifs diplômés de l'enseignement supérieur

En 2019-2020, le salaire effectif moyen des enseignants de l'enseignement élémentaire âgés de 25 à 64 ans est inférieur au revenu

moyen des actifs diplômés de l'enseignement dans une large majorité de pays de l'Union européenne (soit un rapport de 78 % en France) ► 12.4. Ce rapport augmente toutefois généralement avec le niveau d'éducation auquel l'enseignant exerce. En France, le salaire des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire équivaut à 88 % de celui des actifs diplômés, et on observe une quasi-parité pour les enseignants du second cycle de l'enseignement secondaire (99 %). L'Allemagne fait partie des pays européens où le salaire des enseignants est le plus favorable par rapport aux revenus moyens des autres actifs, et dépasse même ce dernier pour les enseignants des premier et second cycles de l'enseignement secondaire (respectivement 102 % et 108 % du revenu moyen des actifs diplômés). ■

12.4 Salaires effectifs moyens bruts des enseignants âgés de 25 à 64 ans par niveau d'enseignement, rapportés aux revenus des actifs diplômés de l'enseignement supérieur et travaillant à temps plein toute l'année (2019-2020)

Indice (salaire des autres actifs diplômés = 100)



Lecture : en 2019-2020, les salaires effectifs moyens bruts des enseignants de l'enseignement élémentaire en Italie équivalent à 66 % des revenus des diplômés de l'enseignement supérieur travaillant à temps plein toute l'année dans le même pays.

Note : année de référence pour les salaires des enseignants : année civile 2018 en France. Pour les revenus des autres actifs : année de référence 2017 en France et Italie, 2018 dans la Communauté française de Belgique et en Finlande, 2019 en Allemagne et en Angleterre.

Champ : ensemble des enseignants titulaires âgés de 25 à 64 ans à chaque niveau en France, incluant donc les professeurs agrégés dans le second degré.

Source : OCDE, *Regards sur l'éducation 2021*, table D3.5.

POUR EN SAVOIR PLUS

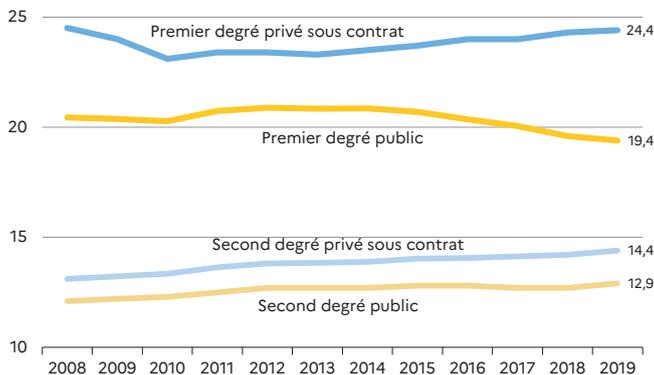
- Defresne M., 2021, « L'évolution du salaire des enseignants entre 2018 et 2019 », *Note d'Information*, n° 21.31, DEPP-MENJS.
- Defresne M., Monso O., Saint-Philippe S., 2018, « Les enseignantes perçoivent 14 % de moins que les enseignants. Analyse des écarts de salaire », *Éducation & formations*, n° 96, DEPP-MEN.
- Fournier Y., Rakocevic R., 2019, « La rémunération des enseignants en Europe : où en est la France ? », *Note d'Information*, n° 19.42, DEPP-MENJ.

En moyenne, le nombre d'élèves par enseignant est moins élevé dans le second degré que dans le premier degré

Lors de l'année scolaire 2019-2020, les élèves sont en moyenne 19,4 par enseignant dans le premier degré public ▶ 13.1. Ce nombre diminue depuis 2014, où il y avait 20,8 élèves par enseignant, en raison de nombreux postes ouverts aux concours malgré une démographie d'élèves qui se tasse. Dans le premier degré privé sous contrat, le nombre d'élèves par enseignant est en légère augmentation ces dernières années. En 2019, le privé compte cinq élèves de plus par enseignant que le public, ceci s'expliquant notamment par l'éducation prioritaire non présente dans le privé.

Le nombre moyen d'élèves par enseignant est beaucoup moins élevé dans le second degré que dans le premier degré : en 2019-2020, on compte en moyenne 12,9 élèves par enseignant dans le public et 14,4 dans le privé sous contrat. Les enseignants y sont plus nombreux au regard du nombre d'élèves : le nombre d'heures d'enseignement dans le second degré que doit assurer chaque enseignant à temps plein (obligation réglementaire de service) est plus faible et certains enseignements (cours en ateliers dans les formations professionnelles, cours de langues ou options dans les formations générales, etc.) se font avec des groupes d'élèves plus réduits.

▶ 13.1 Évolution du nombre moyen d'élèves par enseignant depuis 2008



Lecture : pour l'année scolaire 2019-2020, les élèves sont en moyenne 19,4 par enseignant dans le premier degré public (niveau préélémentaire et élémentaire).

Note : le nombre moyen d'élèves par enseignant correspond à l'effectif d'élèves divisé par le nombre d'enseignants en équivalents temps plein.

Champ : France métropolitaine + DROM. Ensemble des agents payés par l'Éducation nationale, en activité et ayant une affectation au 30 novembre. Ensemble des élèves scolarisés à la rentrée dans un établissement sous tutelle de l'Éducation nationale.

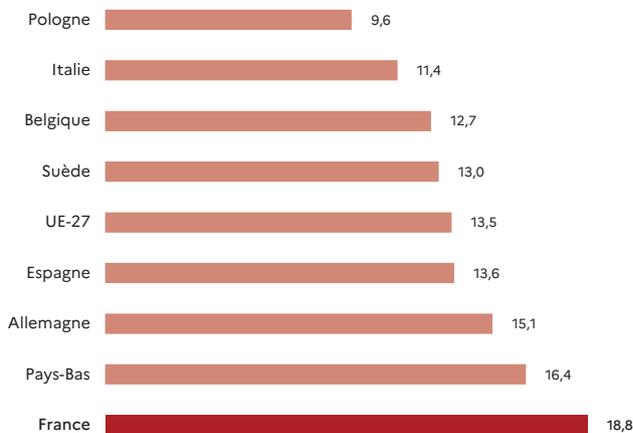
Source : DEPP-MENJS, panel des personnels issu de BSA novembre 2020, enquête dans les écoles publiques et privées de l'enseignement préélémentaire et élémentaire (Constat) et Système d'Information Scolarité.

Le nombre moyen d'élèves par enseignant a progressé d'année en année entre 2008 et 2012, quel que soit le secteur d'enseignement, compte tenu du recul du nombre d'enseignants. Depuis 2013, le nombre d'enseignants est reparti à la hausse, toutefois, il a été compensé par le dynamisme de la démographie des élèves (fiches 2 et 3). Le nombre d'élèves par enseignant est resté stable dans le second degré public, alors qu'il a continué à augmenter dans le secteur privé. En 2019, il y a 1,5 élève par enseignant en plus dans le privé par rapport au public.

Un encadrement moins favorable en France dans l'élémentaire en 2018, mais qui s'améliore

En 2018-2019, la dernière année disponible pour les comparaisons internationales, il y a 13,5 élèves par enseignant dans l'enseignement élémentaire dans les 27 États membres actuels de l'Union européenne (UE-27) en moyenne. C'est en France que le nombre est l'un des plus importants de l'UE-27 (18,8), après celui de la Roumanie (19,4). Par comparaison, il est de 16,4 aux Pays-Bas et de 15,1 en Allemagne ▶ 13.2. Toutefois, il diminue en France, notamment suite au dédoublement des classes de CP et en CE1 en éducation prioritaire.

▶ 13.2 Nombre moyen d'élèves par enseignant dans l'enseignement élémentaire en 2018-2019

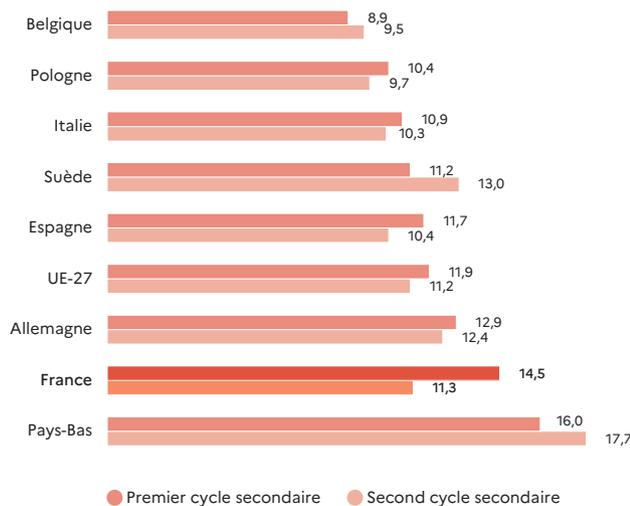


Lecture : en France, pour l'année scolaire 2018-2019, il y a en moyenne 18,8 élèves par enseignant dans l'enseignement élémentaire.

Source : DEPP-MENJS, *L'Europe de l'éducation en chiffres 2020* et Eurostat, indicateur [educ_uae_perp04].

Dans l'UE-27, les élèves des formations du premier cycle de l'enseignement secondaire (collège pour la France) bénéficient en 2018-2019 d'un encadrement plus favorable que dans l'élémentaire (11,9 élèves par enseignant). Ce nombre est plus faible en France (14,5) qu'aux Pays-Bas (16,0), et un peu plus élevé qu'en Allemagne (12,9) ou en Espagne (11,7) ► **13.3**. À ce niveau d'enseignement, la Belgique affiche l'un des nombres d'élèves par enseignant les plus faibles de l'Union européenne (8,9). Dans le second cycle du secondaire (sans distinction de voie), le nombre d'élèves par enseignant est de 11,2 dans l'UE-27 en moyenne. La situation de la France (11,3) est meilleure que celles de plusieurs pays dont l'Allemagne (12,4), la Suède (13,0) ou les Pays-Bas (17,7). La Belgique présente à ce niveau d'éducation, comme dans le premier cycle du secondaire, un encadrement particulièrement favorable (9,5).

► 13.3 Nombre moyen d'élèves par enseignant dans l'enseignement secondaire en 2018-2019



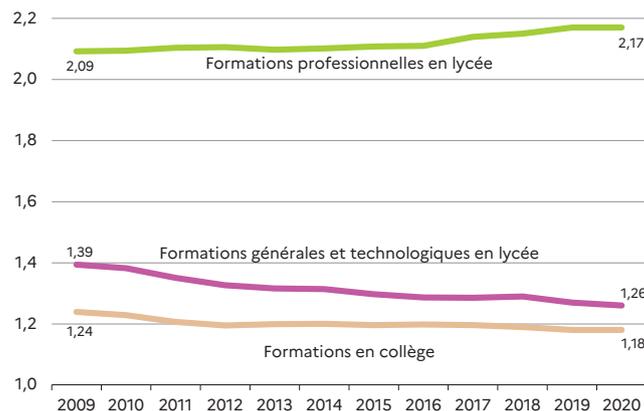
Lecture : en France, pour l'année scolaire 2018-2019, il y a en moyenne 14,5 élèves par enseignant dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 11,3 élèves par enseignant dans le second cycle de l'enseignement secondaire.

Source : DEPP-MENJS, *L'Europe de l'éducation en chiffres 2020* et Eurostat, indicateur [educ_uae_perp04].

Le nombre d'heures d'enseignement allouées par élève évolue différemment selon le cycle

Dans le second degré, l'augmentation du nombre d'élèves par enseignant au cours de la décennie s'est accompagnée d'une évolution différente du nombre d'heures d'enseignement allouées par élève (H/E) selon les cycles ► **13.4**. Les formations générales et technologiques ont été les plus défavorisées : alors qu'en 2009, 139 heures d'enseignement de professeurs étaient mobilisées pour 100 élèves chaque semaine, ce ne sont plus que 126 heures en 2020. En revanche, davantage de moyens ont été accordés aux formations professionnelles en lycée : pour 100 élèves, 217 heures d'enseignement sont mobilisées en 2020, contre 209 heures en 2009. ■

► 13.4 Évolution du nombre d'heures d'enseignement allouées par élève (H/E) dans le second degré



Lecture : pour la rentrée scolaire 2020-2021, le H/E pour les formations en collège est de 1,18 soit, en moyenne, 118 heures d'enseignement de professeurs mobilisées pour 100 élèves.

Note : les STS et CPGE ne sont pas inclus. Les formations en collège comprennent les enseignements dispensés en Segpa.

Champ : France métropolitaine + DROM, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP-MENJS, bases Relais 2009-2020.

POUR EN SAVOIR PLUS

- DEPP-MENJS, 2021, *Bilan social 2020-2021*, à paraître.
- DEPP-MENJS, 2020, *L'Europe de l'éducation en chiffres 2020*, Paris, chapitre 4.
- Feuillet P., 2020, « Le devenir des enseignants entre la rentrée 2017 et la rentrée 2018 », *Note d'Information*, n° 2018, DEPP-MENJS.

Tous les cinq ans, l'OCDE réalise l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis). Celle-ci interroge notamment les enseignants sur les contenus abordés lors de leur formation initiale au métier d'enseignant et leur sentiment de préparation à cet égard. En France, les enseignants de collège et les professeurs des écoles ont répondu à la dernière enquête organisée en 2018.

Comparaisons européennes des contenus abordés lors de la formation initiale

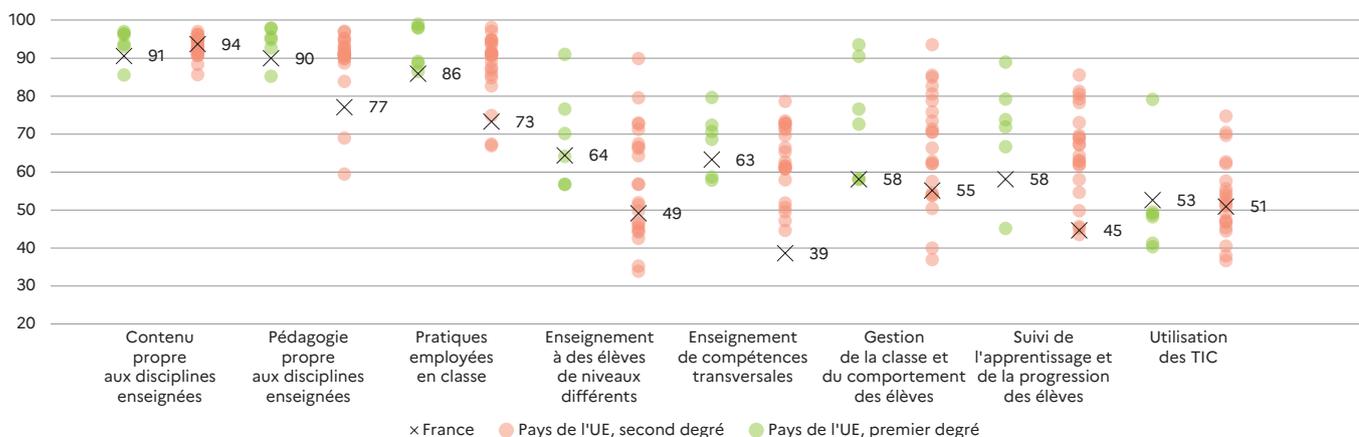
En France, neuf professeurs des écoles sur dix déclarent que le contenu et la pédagogie propres aux disciplines enseignées figuraient au programme de leur formation initiale ► 14.1. L'utilisation du numérique pour l'enseignement est le domaine qu'ils déclarent avoir le moins abordé (53 %), mais seuls les enseignants anglais sont davantage formés aux TICE. Les professeurs des écoles français sont moins nombreux que la plupart de leurs homologues européens à être formés aux aspects relevant notamment de la gestion de la classe et du comportement des élèves ou du suivi de l'apprentissage et des progrès des élèves. Dans le second degré, en France, le contenu propre aux disciplines enseignées est abordé en formation initiale par plus de neuf enseignants sur dix. La proportion est de huit sur dix s'agissant de la pédagogie propre aux disciplines enseignées. L'enseignement de compétences transversales est le

contenu le moins traité en formation initiale (39 %) avec l'écart à la moyenne UE le plus important (23 points). Les enseignants de collège français font également partie des enseignants européens ayant le moins abordé le suivi de l'apprentissage et la progression des élèves ainsi que les pratiques employées en classe.

L'utilisation des TICE, un contenu plus abordé en formation initiale qu'auparavant

Les contenus de formation initiale diffèrent sensiblement selon l'année à laquelle les enseignants déclarent avoir achevé leur formation. Ainsi, dans le premier comme dans le second degré, les enseignants ayant terminé leur formation avant 2004 sont près de deux sur dix à avoir été formés à l'utilisation des TICE quand ils sont près de huit sur dix parmi ceux ayant terminé leur formation après 2010 ► 14.2. Ces derniers sont aussi plus nombreux à s'estimer bien ou très bien préparés dans ce domaine (+ 15 points de pourcentage dans le second degré et + 20 dans le premier degré) ► 14.4 web. Quel que soit le degré d'enseignement, les enseignants ayant achevé leur formation après 2010 sont également plus nombreux à avoir été formés à la gestion de la classe et du comportement des élèves (+ 20 points par rapport à ceux l'ayant achevée avant 2004). Dans le second degré, l'écart est de même ampleur s'agissant de la formation à l'enseignement des compétences transversales.

► 14.1 Comparaison européenne des contenus abordés en formation initiale par les enseignants (en %)

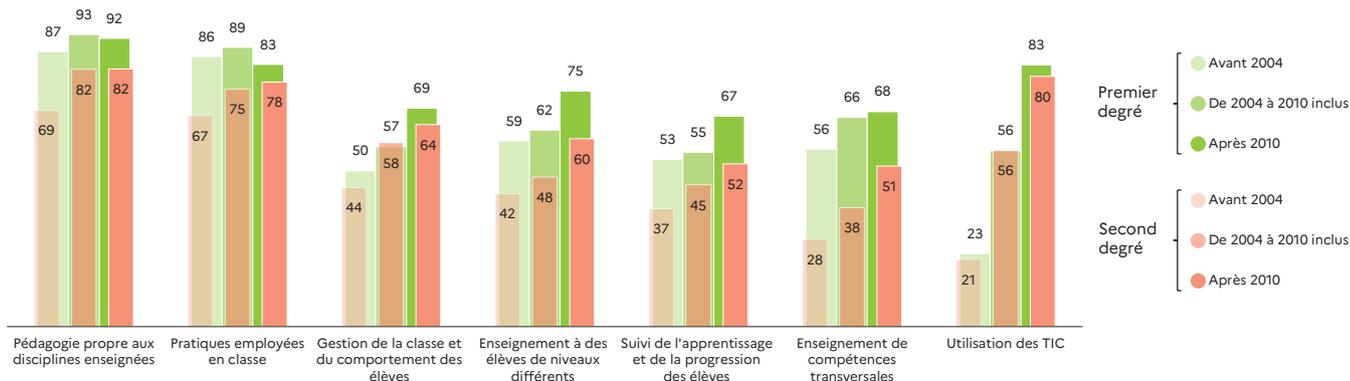


Lecture : chaque cercle représente un pays de l'UE interrogé, une couleur plus foncée indique la superposition de plusieurs cercles. 91 % des enseignants français du premier degré déclarent avoir abordé le contenu propre aux disciplines enseignées lors de leur formation initiale, ce pourcentage est un peu plus élevé pour les autres pays européens excepté un.

Champ : enseignants français et de l'UE de collège et de classes élémentaires interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquêtes internationales Talis 2018.

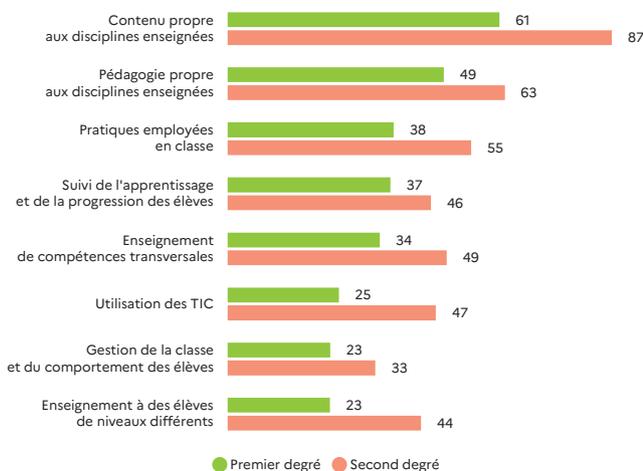
14.2 Aspects abordés lors de la formation initiale d'après les enseignants, selon l'année d'obtention de leur diplôme (en %)



Champ : enseignants français de collège et de classes élémentaires interrogés dans le cadre de Talis 2018.
Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquêtes internationales Talis 2018.

Pour certains aspects du métier, le sentiment de préparation varie selon l'année à laquelle la formation initiale des enseignants s'est achevée. C'est le cas pour les TICE, mais également, dans le premier degré, pour les pratiques de classe et l'enseignement des compétences transversales. Pour ces deux derniers contenus, le sentiment de préparation des professeurs des écoles ayant achevé leur formation après 2010 est un peu plus faible que celui de ceux l'ayant achevée avant 2004.

14.3 Sentiment de préparation positif pour différents aspects du métier d'enseignant (en %)



Champ : enseignants français de collège et de classes élémentaires interrogés dans le cadre de Talis 2018.
Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquêtes internationales Talis 2018.

Un faible sentiment de préparation à la gestion de la classe

La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, la gestion de la classe ainsi que l'utilisation du numérique en classe sont les aspects du métier pour lesquels les enseignants français du premier degré s'estiment les moins bien préparés : seul un professeur des écoles sur quatre ayant abordé ces domaines s'y estime bien ou très bien préparé ► 14.3. Quant aux enseignants du secondaire, c'est pour la gestion de la classe que leur sentiment de préparation est le plus faible : seul un enseignant sur trois ayant abordé ce contenu s'estime bien ou très bien préparé. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

- Charpentier A., Embarek R., Raffaëlli C., Solnon A., 2019, « Pratiques de classe, sentiments d'efficacité personnelle et besoin de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018 », *Note d'Information*, n° 19.22, DEPP-MENJS.
- Charpentier A., Longhi L., Raffaëlli C., Solnon A., 2020, « Le métier d'enseignant : pratiques, conditions d'exercice et aspirations. Les apports de l'enquête Talis 2018 », *Éducation & formations*, n° 101, DEPP-MENJS.
- Longhi L., Charpentier A., Raffaëlli C., 2020, Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis 2018, *Note d'Information*, n° 20.11, DEPP-MENJS.

Le Bilan social de l'enseignement scolaire permet de dresser chaque année un panorama des personnels enseignants du ministère. Les données présentées concernent les enseignants face à élèves des premier et second degrés du secteur public lors de l'année 2019-2020. Elles portent sur les taux d'inscription et d'accès aux modules de formation continue, ainsi que sur le temps passé en formation, par personne présente. L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis) de 2018 fournit des informations complémentaires à propos des besoins de formation des enseignants exerçant en classe élémentaire et au collège des secteurs public et privé, des contenus abordés dans le cadre de la formation continue (formelle ou informelle) et du type d'activités suivies.

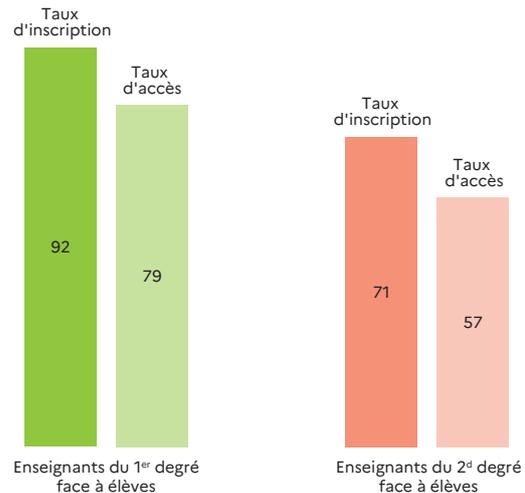
Près de huit enseignants sur dix du premier degré public et près de six enseignants sur dix du second degré public ont eu accès à la formation continue en 2019-2020

Au cours de l'année 2019-2020, près de 92 % des enseignants du premier degré public se sont inscrits à un module de formation et 79 % y ont eu accès. Les enseignants qui sont également directeurs d'école, sont les plus nombreux à s'être formés (88 %). L'obligation pour eux de suivre des formations du fait de leur fonction de directeur peut contribuer à expliquer ce taux élevé. Les remplaçants ne sont que 70 % à s'être formés ► [15.4 web](#). Le temps consacré à la formation est de 2,4 jours en moyenne pour les enseignants du premier degré ayant participé à au moins un module de formation dans l'année. Dans le second degré public, 71 % des enseignants se sont inscrits et 57 % ont eu accès à un module de formation ► [15.1](#). Les professeurs de lycée professionnel sont ceux qui ont le plus participé à au moins une formation au cours de l'année (64 %) ► [15.5 web](#). Globalement, les enseignants du second degré qui se sont formés ont consacré 2,7 jours à l'activité de formation ► [15.6 web](#).

L'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers apparaît comme un besoin prioritaire de formation

À l'école comme au collège, les enseignants sont nombreux à signaler un besoin élevé de formation pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ► [15.2](#). Ils expriment également des besoins élevés de formation aux compétences TICE et à la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées. À l'inverse, les domaines ayant trait aux compétences pédagogiques, à la connaissance et à la maîtrise de la discipline enseignée ainsi qu'aux connaissances des programmes scolaires sont ceux

> 15.1 Taux d'inscription et taux d'accès des enseignants des premier et second degrés publics en 2019-2020 (en %)



Champ : France métropolitaine + DROM, ensemble des enseignants face à élèves, du secteur public titulaires ou non titulaires, en activité et rémunérés au 30 novembre 2019.

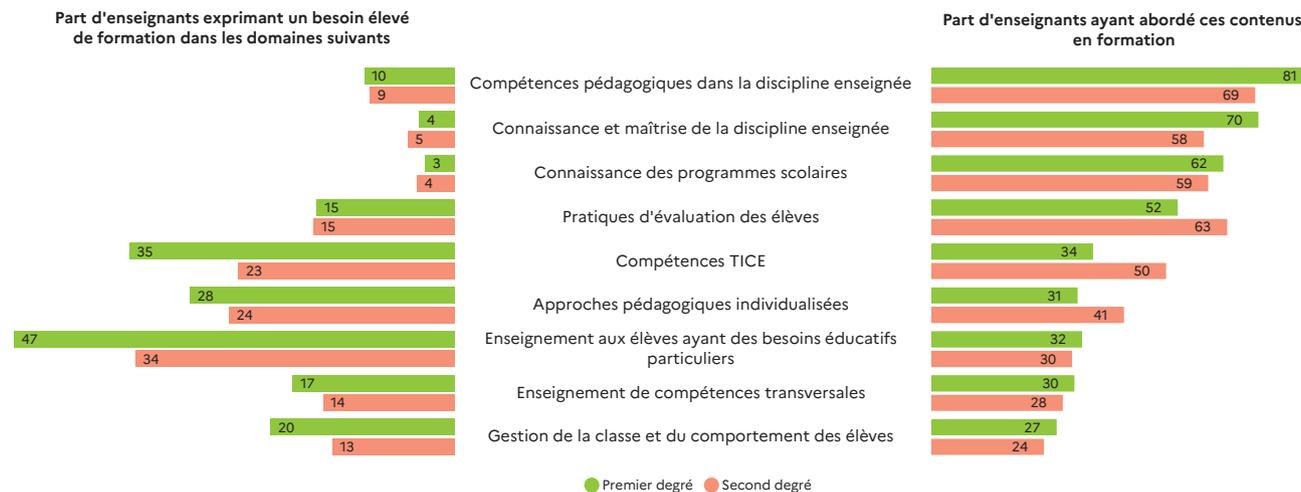
Source : DEPP-MENJS, exploitation données GAIA, année scolaire 2019-2020 ; panel des agents issu de BSA, novembre 2020.

pour lesquels les enseignants sont moins nombreux à exprimer des besoins élevés de formation. Toutefois, les formations relatives à ces trois domaines sont celles qui ont été les plus suivies au cours des douze derniers mois précédant l'enquête Talis 2018. Les enseignants ayant moins de trois années d'ancienneté expriment des besoins supérieurs pour des formations touchant à la gestion de la classe et du comportement des élèves et des besoins moindres s'agissant du numérique ► [15.7 web](#).

L'activité de formation ayant le plus un impact positif sur la manière d'enseigner prévoyait une mise en pratique dans la classe

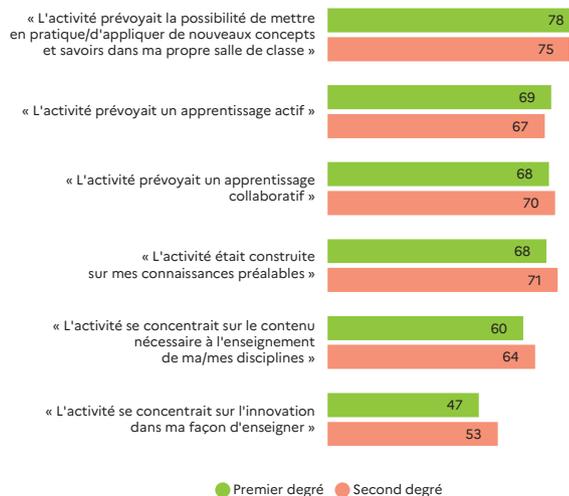
Six enseignants sur dix à l'école et sept sur dix au collège déclarent qu'au moins l'une des formations suivies les douze derniers mois précédant l'enquête a eu une influence positive sur leur manière d'enseigner. Dans les deux degrés, près de 70 % d'entre eux ajoutent que celle ayant eu l'impact le plus positif s'appuyait sur un apprentissage actif et collaboratif des enseignants en formation et prévoyait la possibilité de mettre en pratique de nouveaux concepts et savoirs dans leur propre salle de classe ► [15.3](#).

15.2 Activités de formation continue suivies au cours des douze derniers mois et besoins élevés de formation sur les contenus suivants (en %)



Champ : enseignants français de collège et de classes élémentaires interrogés dans le cadre de Talis 2018.
Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquêtes internationales Talis 2018.

15.3 Caractéristiques de l'activité de formation continue suivie au cours des douze derniers mois ayant eu le plus d'impact sur leur manière d'enseigner d'après les enseignants (en %)



Champ : enseignants français de collège et de classes élémentaires interrogés dans le cadre de Talis 2018.
Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquêtes internationales Talis 2018.

Les activités de formation continue (formelle ou informelle) les plus fréquemment suivies dans les deux degrés sont des cours ou séminaires en présentiel et des conférences pédagogiques avec des professionnels et/ou des chercheurs. Les formats d'activités de formation continue diffèrent sensiblement selon le secteur d'enseignement, et l'appartenance ou non à un réseau d'éducation prioritaire. Par exemple, les enseignants exerçant en EP sont plus nombreux à avoir suivi une activité de formation impliquant de l'observation de collègues (ou de l'auto-observation) et de l'accompagnement dans le cadre d'un dispositif pédagogique formel. Ils participent également davantage aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants ► 15.8 web. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

- Charpentier A., Embarek R., Raffaëlli C., Solnon A., « Pratiques de classe, sentiments d'efficacité personnelle et besoin de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018 », *Note d'Information*, n° 19.22, DEPP-MENJS.
- Charpentier A., Solnon A., « La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ? », *Note d'Information*, n° 19.23, DEPP-MENJS.
- DEPP-MENJS, 2021, *Bilan social 2020-2021*, à paraître.

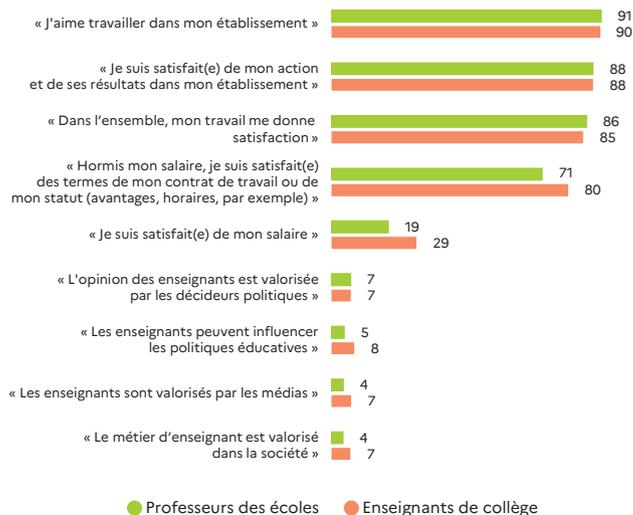
Méthodologie et définitions p. 91

Tous les cinq ans, l'OCDE réalise l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (*Teaching And Learning International Survey, Talis*). Celle-ci interroge notamment les enseignants sur leur satisfaction professionnelle, leur niveau de stress et ses sources. En France, les enseignants de collège participent à cette enquête depuis 2013, et les professeurs des écoles depuis 2018.

Des enseignants français globalement satisfaits de leur environnement de travail

Aussi bien dans le premier que dans le second degré, les enseignants français expriment une forte satisfaction liée à leur environnement de travail. En effet, neuf enseignants sur dix déclarent aimer travailler dans leur établissement ► **16.1**. Ils sont également plus de huit sur dix à être satisfaits de leur action et de ses résultats dans leur établissement. Ces taux sont relativement proches de ceux observés dans d'autres pays européens ► **16.4 web**.

► 16.1 Enseignants français exprimant un ressenti positif quant à la satisfaction que leur procure leur métier, selon le degré d'enseignement (en %)



Champ : enseignants français de collège et de classes élémentaires interrogés dans le cadre de Talis 2018.
Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquêtes internationales Talis 2018.

L'enseignement, un métier peu valorisé selon les enseignants français

Les enseignants français associent un faible niveau de prestige à leur métier. Dans les deux degrés, moins d'un professeur sur dix considère que son métier est valorisé dans la société ou par les médias, qu'ils peuvent influencer les politiques éducatives ou que leur opinion est valorisée par les décideurs. Si ce ressenti est globalement comparable à celui des enseignants danois, il se distingue de celui observé dans les autres pays européens. Toutefois, quel que soit le pays considéré, les indicateurs de satisfaction professionnelle liés à la valorisation du métier sont dégradés par rapport à ceux relatifs à l'environnement de travail.

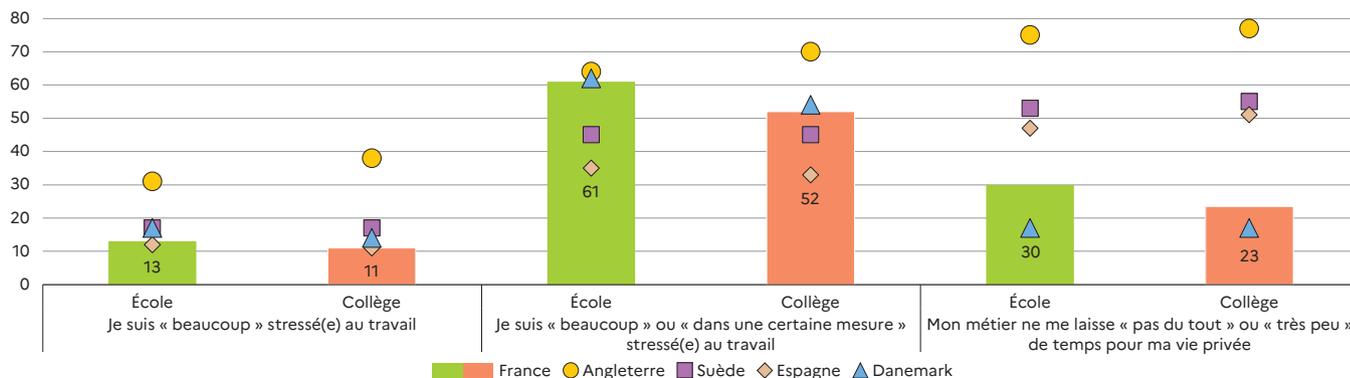
Si une minorité d'enseignants français se disent satisfaits de leur rémunération, ils sont en revanche plus nombreux à exprimer leur satisfaction à l'égard des autres termes de leur contrat de travail et de leur statut. Le salaire constitue une source d'insatisfaction moindre pour les professeurs ayant moins de trois années d'ancienneté, qui sont également plus nombreux à considérer que les avantages du métier compensent largement ses inconvénients ► **16.5 web**. Au collège, les enseignants récemment entrés dans la profession sont également plus nombreux que les autres enseignants à considérer que leur métier est valorisé dans la société et qu'ils peuvent influencer les politiques éducatives.

L'enseignement à des élèves à besoins éducatifs particuliers, une source de stress élevée pour les enseignants du premier degré

Les sources importantes de stress au travail diffèrent selon le degré d'enseignement. Les professeurs des écoles citent, pour le plus grand nombre l'adaptation des cours aux élèves à besoins éducatifs particuliers, le fait d'être tenu responsable de la réussite de leurs élèves et d'avoir trop de cours à préparer ► **16.6 web**. Au collège, les sources les plus citées ont trait au respect de nouvelles exigences institutionnelles, au fait d'avoir trop de devoirs à corriger et d'avoir trop de travail administratif.

En France, à l'école et au collège, près d'un professeur sur dix indique être « beaucoup » stressé par son travail. Ces chiffres sont parmi les plus faibles en Europe ► **16.2**. Une part plus importante d'enseignants en France se dit « beaucoup » ou « dans une certaine mesure » stressée (61 % dans le premier degré et 52 % dans le second). Ces professeurs stressés identifient comme premières sources de stress, dans le premier degré, le fait d'être tenu responsable de la réussite de leurs élèves et de devoir adapter les cours aux élèves à besoins éducatifs particuliers. En outre, ceux-ci rapportent une composition de classe

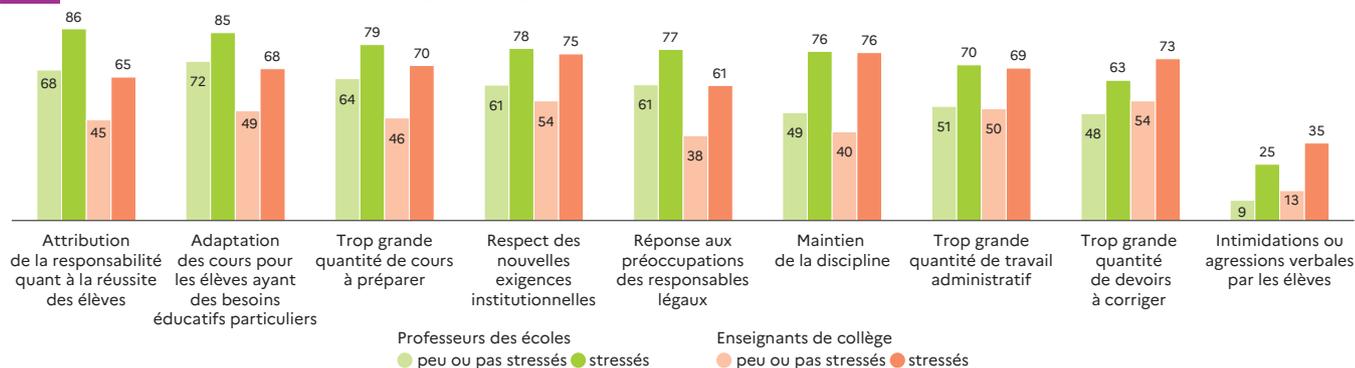
16.2 Bien-être au travail des enseignants des premier et second degrés : comparaisons européennes (en %)



Champ : enseignants français et de l'UE, de collège et de classes élémentaires, interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquêtes internationales Talis 2018.

16.3 Sources de stress au travail, selon le degré d'enseignement et le niveau de stress rapporté par les enseignants (en %)



Champ : enseignants français de collège et de classes élémentaires interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquêtes internationales Talis 2018.

sensiblement différente de celle des autres enseignants : ils sont 46 % à compter dans leur classe plus de 10 % d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (contre 30 % pour les enseignants « très peu » ou « pas du tout » stressés) ► 16.7 web. Dans le second degré, les sources de stress les plus citées sont le respect des nouvelles exigences institutionnelles et le maintien de la discipline. Dans les deux degrés, l'écart à la moyenne le plus important observé entre les enseignants stressés et les autres porte sur le maintien de la discipline ► 16.3. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

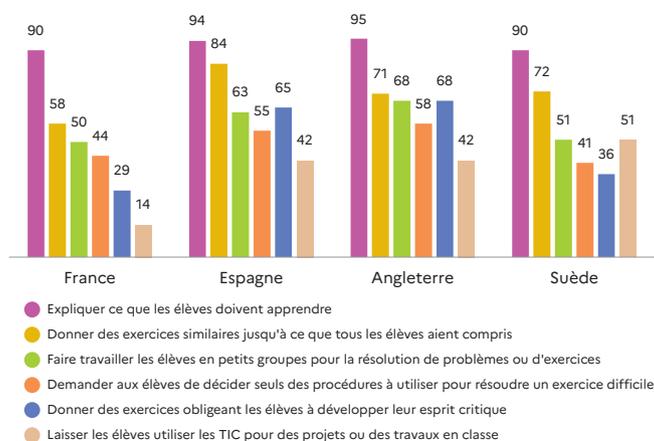
- Charpentier A., Longhi L., Raffaëlli C., Solnon A., 2020, « Le métier d'enseignant : pratiques, conditions d'exercice et aspirations. Les apports de l'enquête Talis 2018 », *Éducation & formations*, n° 101, DEPP-MENJS.
- Fournier Y., Rakocevic R., 2019, « La rémunération des enseignants en Europe : où en est la France ? », *Note d'Information*, n° 19.42, DEPP-MENJS.
- Longhi L., Charpentier A., Raffaëlli C., 2020, Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis 2018. *Note d'Information*, n° 20.11, DEPP-MENJS.

Tous les cinq ans, l'OCDE réalise l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (*Teaching And Learning International Survey, Talis*). Celle-ci interroge notamment les enseignants sur leurs pratiques professionnelles. En France, les enseignants de collège participent à cette enquête depuis 2013, et les professeurs des écoles depuis 2018.

L'explicitation de l'enseignement, une approche pédagogique plébiscitée par les enseignants

En classe élémentaire, les pratiques d'explicitation de l'enseignement font partie des pratiques pédagogiques les plus fréquemment mises en œuvre en France comme dans les pays européens. Par exemple, plus de huit enseignants français sur dix expliquent « souvent » ou « toujours » aux élèves ce qu'ils souhaitent qu'ils apprennent ou présentent « souvent » ou « toujours » un résumé des apprentissages récents ► 17.1. Les pratiques visant le développement de certaines compétences du XXI^e siècle (collaboration, esprit critique, usage du numérique notamment) sont dans l'ensemble moins fréquemment adoptées. Par exemple, en France, 29 % des professeurs des écoles donnent fréquemment des exercices obligeant à développer l'esprit critique contre 65 % en Espagne ou 36 % en Suède.

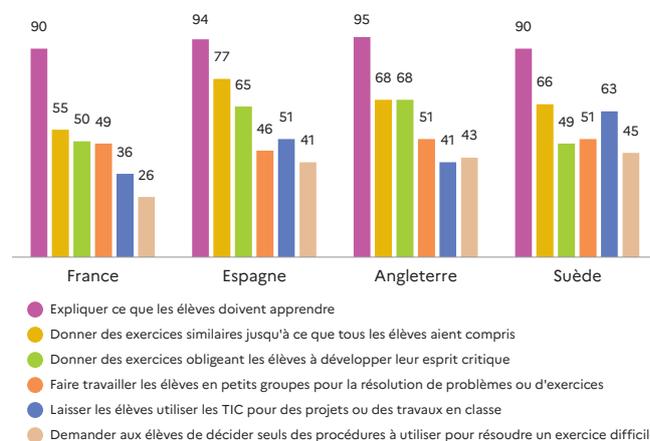
► 17.1 Part d'enseignants du premier degré rapportant recourir « souvent » ou « toujours » aux pratiques pédagogiques suivantes (en %)



Champ : France métropolitaine + DROM hors Mayotte et La Réunion, secteur public et privé (sous contrat), pays membres de l'UE ayant participé à Talis 2018.
Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquêtes internationales Talis 2018.

Au collège, l'explicitation de l'enseignement tient également une place importante. Même s'ils sont moins nombreux que leurs collègues européens, plus d'un tiers des enseignants français font fréquemment utiliser le numérique en classe à leurs élèves (contre 14 % dans le premier degré) ► 17.2. Leurs pratiques favorisent le développement de l'esprit critique des élèves bien plus qu'en classe élémentaire. Enfin, seulement un quart d'entre eux ont fréquemment recours à des pratiques exigeantes pour les élèves, comme le fait pour ces derniers de devoir décider seuls des procédures de résolution d'exercices difficiles.

► 17.2 Part d'enseignants du second degré rapportant recourir « souvent » ou « toujours » aux pratiques pédagogiques suivantes (en %)



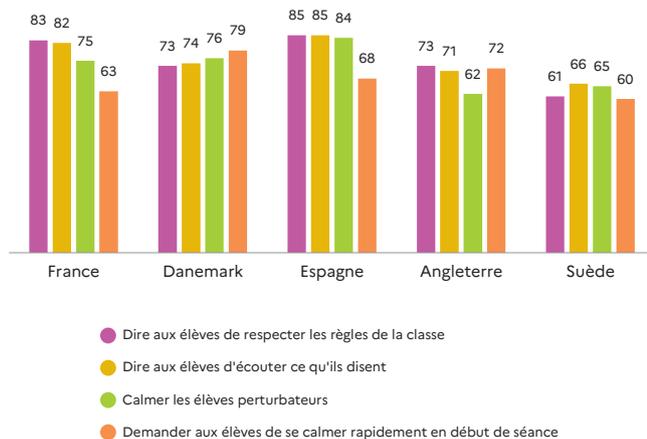
Champ : France métropolitaine + DROM hors Mayotte et La Réunion, secteur public et privé (sous contrat), pays membres de l'UE ayant participé à Talis 2018.

Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquêtes internationales Talis 2018.

La gestion de classe, un ensemble de pratiques fortement mis en œuvre

Les professeurs des écoles français sont un peu plus de 80 % à dire fréquemment aux élèves de respecter les règles de la classe et d'écouter ce qu'ils disent ► 17.3. Ces proportions sont similaires à celles déclarées en Espagne, mais plus fortes que celles observées en Angleterre et en Suède. Au collège, les résultats observés en France et dans les pays européens sont globalement proches de ceux observés en élémentaire : environ sept enseignants français sur dix déclarent fréquemment calmer les élèves perturbateurs ou demander aux élèves de se calmer rapidement en début de séance

17.3 Part d'enseignants du premier degré rapportant recourir « souvent » ou « toujours » aux pratiques de gestion de classe suivantes (en %)



Champ : France métropolitaine + DROM hors Mayotte et La Réunion, secteur public et privé (sous contrat), pays membres de l'UE ayant participé à Talis 2018.

Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquêtes internationales Talis 2018.

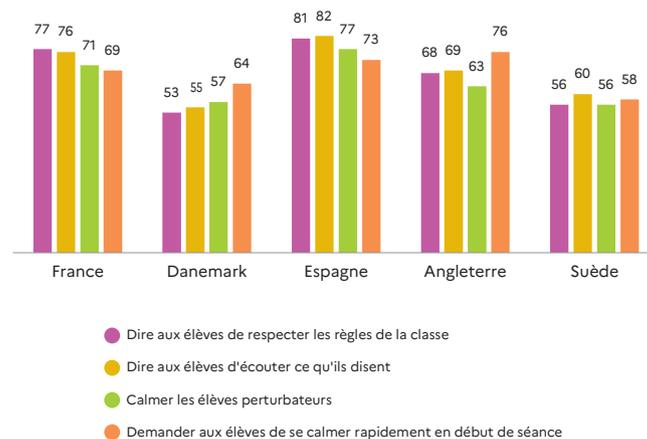
(soit une proportion équivalente à celle documentée en élémentaire) ► 17.4. En Suède, la proportion s'établit à moins de six enseignants sur dix.

L'auto-évaluation des élèves, une pratique en retrait surtout dans le premier degré

Les professeurs des écoles français (comme les professeurs exerçant au collège) se distinguent au niveau européen par le fait d'élaborer eux-mêmes les évaluations proposées aux élèves : près de neuf sur dix le font fréquemment, contre environ sept sur dix en Espagne ou en Angleterre et seulement un sur deux en Suède. Ils sont environ sept sur dix à déclarer fréquemment apporter des commentaires sur le travail des élèves suite à l'observation qu'ils en font en classe ou à fournir des commentaires écrits sur leurs productions. L'auto-évaluation des élèves est une pratique peu fréquemment mise en œuvre en France (18 %) par rapport à ce qui est fait dans les autres pays ► 17.5 web et ► 17.6 web.

Au collège, les pratiques s'appuyant sur la prise en compte du travail de l'élève sont relativement similaires en France à celles d'autres pays européens. Par exemple, 78 % des enseignants français observent fréquemment les élèves pendant qu'ils effectuent en classe une tâche particulière et leur apportent des commentaires (contre

17.4 Part d'enseignants du second degré rapportant recourir « souvent » ou « toujours » aux pratiques de gestion de classe suivantes (en %)



Champ : France métropolitaine + DROM hors Mayotte et La Réunion, secteur public et privé (sous contrat), pays membres de l'UE ayant participé à Talis 2018.

Source : DEPP-MENJS, OCDE, enquêtes internationales Talis 2018.

83 % en Espagne, 88 % en Angleterre et 79 % en Suède). Ils sont 21 % à proposer fréquemment à leurs élèves de s'auto-évaluer, soit une proportion proche de celle observée en Espagne. L'Angleterre se démarque par un recours beaucoup plus fréquent à cette pratique. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

- Charpentier A., Embarek R., Raffaëlli C., Solnon A., 2019, « Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018 », *Note d'Information*, n° 19.22, DEPP-MENJS.
- Charpentier A., Longhi L., Raffaëlli C., Solnon A., 2020, « Le métier d'enseignant : pratiques, conditions d'exercice et aspirations. Les apports de l'enquête Talis 2018 », *Éducation & formations*, n° 101, DEPP-MENJS.
- Charpentier A., Solnon A., 2019, « La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ? », *Note d'Information*, n° 19.23, DEPP-MENJS.

Méthodologie et définitions ► p. 91

L'enquête nationale Praesco (Pratiques enseignantes spécifiques aux contenus) vise à décrire les pratiques enseignantes liées à des contenus disciplinaires précis. Menée par la DEPP pour la première fois en 2019, elle a comporté un volet sur l'enseignement des mathématiques en classe de CM2 et un autre en classe de troisième (fiche 19).

Les activités d'apprentissage combinent le développement d'automatismes de calcul et la compréhension des procédures

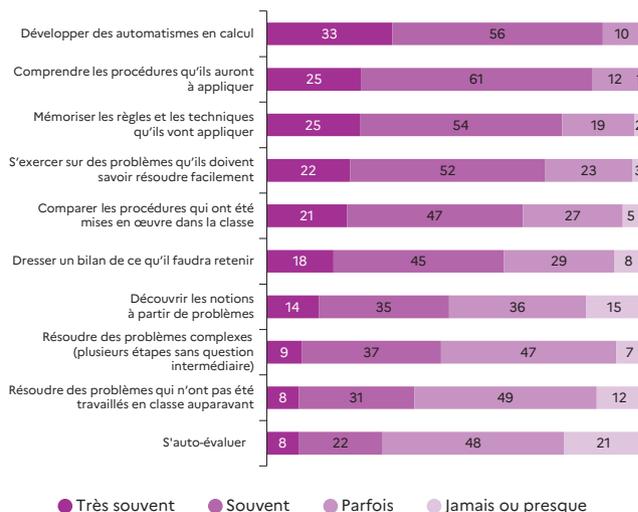
Plus de huit enseignants sur dix cherchent fréquemment à développer chez les élèves de CM2 des automatismes de calcul ainsi qu'à favoriser la compréhension des procédures qu'ils auront à appliquer ► 18.1. Les pratiques plus exigeantes pour les élèves (liées à la résolution de problèmes) ou laissant plus de place à l'activité des élèves en autonomie (auto-évaluation, pédagogie de la découverte) sont moins souvent mises en œuvre. Moins d'un enseignant sur deux propose « souvent » ou « très souvent » des activités favorisant la découverte de notions à partir de problèmes ou impliquant la résolution de problèmes complexes.

Les modalités de prise en compte du travail des élèves sont variées

La quasi-totalité des professeurs déclarent porter fréquemment attention au travail de leurs élèves, que ce soit en relevant leur cahier ou en passant auprès d'eux en classe. Ils cherchent ainsi à aider immédiatement les élèves qui se trouvent en difficulté ou non engagés dans le travail (95 %), à comprendre leurs procédures (89 %) ou à identifier leurs connaissances (84 %).

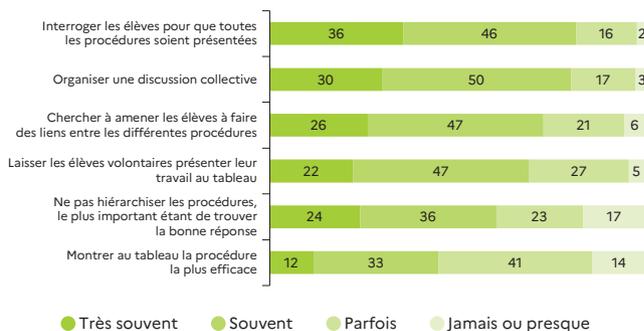
Lorsque plusieurs méthodes correctes ont été identifiées par les élèves pour résoudre un problème, les enseignants cherchent couramment à faire en sorte que toutes les procédures soient présentées (82 %) et à organiser une discussion collective ► 18.2. Cependant, les déclarations des professeurs diffèrent sur le fait de ne pas hiérarchiser les procédures ou de montrer la plus efficace au tableau (respectivement, 60 % et 45 % déclarent qu'ils le font fréquemment). Quand ils constatent des erreurs dans les travaux de leurs élèves, les enseignants déclarent unanimement travailler sur celles-ci lorsqu'elles sont répétées, mais ils n'utilisent pas toujours les mêmes moyens pour aider leurs élèves.

► 18.1 Objectifs visés par les activités et outils mis en place auprès des élèves de CM2, selon les enseignants (en %)



Champ : professeurs des écoles exerçant en classe de CM2 dans des écoles publiques et privées sous contrat, ayant participé à l'enquête Praesco mathématiques CM2 2019.
Source : DEPP-MENJS, enquête Praesco mathématiques CM2 2019.

► 18.2 Pratiques déclarées par les enseignants, lorsque plusieurs procédures de résolution de problème correctes sont identifiées par les élèves (en %)

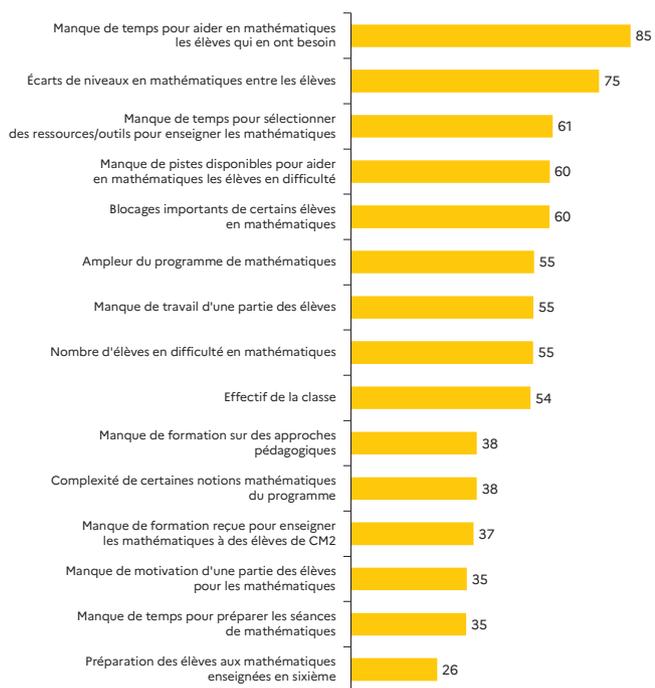


Champ : professeurs des écoles exerçant en classe de CM2 dans des écoles publiques et privées sous contrat, ayant participé à l'enquête Praesco mathématiques CM2 2019.
Source : DEPP-MENJS, enquête Praesco mathématiques CM2 2019.

La prise en charge de l'hétérogénéité des élèves complexifie le travail enseignant

Plus de sept enseignants sur dix déclarent qu'au cours de l'année scolaire, l'enseignement des mathématiques leur a régulièrement apporté des satisfactions et que sa mise en œuvre a globalement été « plutôt facile » ou « facile ». Parmi les conditions pouvant rendre difficile leur travail d'enseignement des mathématiques en classe de CM2, un grand nombre de professeurs des écoles identifient le manque de temps pour aider les élèves qui en ont besoin (85 %) et les écarts de niveaux des élèves (75 %) ► 18.3. Les manques en termes de formation sont cités par près de deux enseignants sur cinq. ■

► 18.3 Part d'enseignants qui considèrent que les facteurs suivants rendent difficile l'enseignement des mathématiques (en %)



Champ : professeurs des écoles exerçant en classe de CM2 dans des écoles publiques et privées sous contrat, ayant participé à l'enquête Praesco mathématiques CM2 2019.

Source : DEPP-MENJS, enquête Praesco mathématiques CM2 2019.

POUR EN SAVOIR PLUS

– Allard C., Masselot P., Peltier-Barbier M.-L., Roditi É., Solnon A., Tempier F., 2021, « Premiers résultats de l'enquête sur les pratiques d'enseignement des mathématiques, Praesco, en classe de CM2 en 2019 », *Note d'Information*, n° 21.10, DEPP-MENJS.

L'enquête nationale Praesco (pratiques enseignantes spécifiques aux contenus) vise à décrire les pratiques enseignantes liées à des contenus disciplinaires précis. Menée par la DEPP pour la première fois en 2019, elle a comporté un volet sur l'enseignement des mathématiques en classe de troisième et un autre en classe de CM2 (fiche 18).

Les modalités de travail en classe font alterner des temps individuels et collectifs, mais certaines pratiques ne favorisent pas le développement de l'autonomie des élèves

Lors des activités de recherche, la pratique la plus systématiquement proposée aux élèves de troisième est le recours au travail individuel (86 % contre 27 % pour le recours au travail en petits groupes lors de ces mêmes activités) ► 19.1. Toutefois, seuls 38 % des enseignants déclarent laisser fréquemment les élèves travailler sur la résolution d'un problème pendant au moins 15 minutes sans intervenir collectivement.

► 19.1 Modalités de travail fréquemment proposées aux élèves (en %)



Champ : professeurs de mathématiques exerçant en classe de troisième dans des collèges publics et privés sous contrat, ayant participé à l'enquête Praesco mathématiques 3^e 2019.

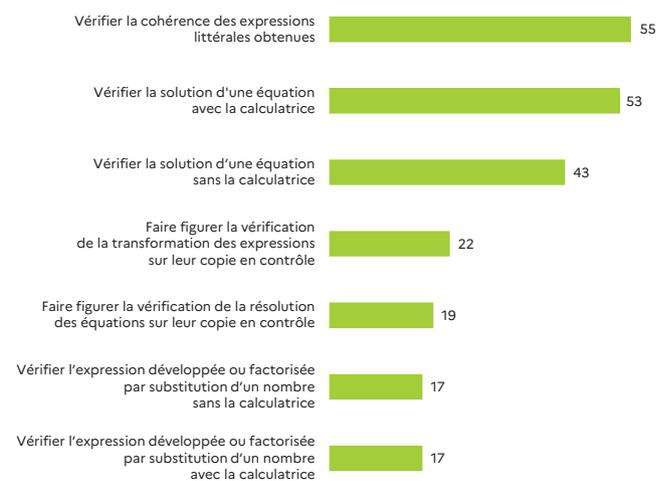
Source : DEPP-MENJS, enquête Praesco mathématiques 3^e 2019.

À la suite d'un travail de groupe, deux enseignants sur cinq animent « souvent » ou « très souvent » une mise en commun. Lors des temps collectifs, 72 % des enseignants demandent régulièrement aux élèves de justifier leur réponse et d'expliquer aux autres leur démarche. Ils sont 45 % à demander aux élèves de donner leurs avis sur la production d'un autre élève et 21 % à leur demander de comparer des productions d'élèves de la classe, afin de les amener à échanger sur l'efficacité de certaines stratégies ou raisonnements.

Des stratégies de vérification assez peu présentes dans les classes en calcul littéral

Lors des activités de calcul littéral, 55 % des professeurs exerçant en classe de troisième ont l'habitude de demander aux élèves de vérifier la cohérence des expressions obtenues ► 19.2. Ils sont peu nombreux à demander fréquemment aux élèves de vérifier l'expression développée ou factorisée en substituant la lettre par un nombre (17 %) ou de faire figurer une trace de leurs vérifications sur leurs copies de contrôle (19 % à 22 %).

► 19.2 Démarches de vérification fréquemment demandées aux élèves lors d'activités de calcul littéral (en %)



Champ : professeurs de mathématiques exerçant en classe de troisième dans des collèges publics et privés sous contrat, ayant participé à l'enquête Praesco mathématiques 3^e 2019.

Source : DEPP-MENJS, enquête Praesco mathématiques 3^e 2019.

Des difficultés d'enseignement attribuées principalement au manque de travail en classe d'une partie des élèves et au trop grand nombre d'élèves en difficulté

Parmi les conditions pouvant rendre difficile leur travail d'enseignement des mathématiques en classe de troisième, un grand nombre de professeurs identifient le manque de travail en classe d'une partie des élèves (81 %) et le trop grand nombre d'élèves en difficulté (75 %) ► 19.3. Une proportion élevée d'enseignants évoquent un sentiment d'impuissance face à la difficulté de faire progresser leurs élèves (57 %), la crainte de ne pas suffisamment les préparer à la poursuite de leurs études (47 %) ou le manque de pistes pour aider ceux qui en ont besoin (47 %). Ces résultats montrent que la réussite de tous les élèves constitue pour eux une préoccupation majeure. ■

► 19.3 Part d'enseignants qui considèrent que les facteurs suivants rendent difficile l'enseignement des mathématiques (en %)



Champ : professeurs de mathématiques exerçant en classe de troisième dans des collèges publics et privés sous contrat, ayant participé à l'enquête Praesco mathématiques 3^e 2019.

Source : DEPP-MENJS, enquête Praesco mathématiques 3^e 2019.

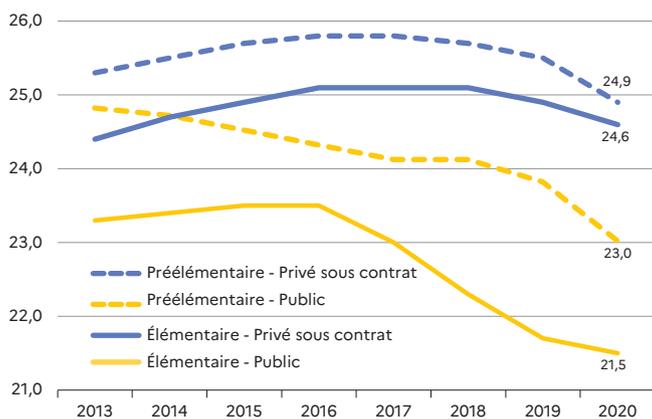
POUR EN SAVOIR PLUS

- Coppé S., Grugeon-Allys B., Horoks J., Pilet J., Solnon A., Raffaëlli C., Charpentier A., 2021, « Premiers résultats de l'enquête sur les pratiques d'enseignement des mathématiques, Praesco, en classe de troisième en 2019 », *Note d'Information*, n° 2111, DEPP-MENJS.
- Coppé S., Grugeon-Allys B., Horoks J., Pilet J., Solnon A., Raffaëlli C., Charpentier A., 2021, « Premiers résultats de l'enquête sur les pratiques d'enseignement des mathématiques, Praesco, en classe de troisième en 2019 », *Document de travail 2021-E02*, DEPP-MENJS.

Le nombre d'élèves par classe continue de diminuer dans le premier degré

Alors qu'il était relativement stable entre 2013 et 2016, le nombre moyen d'élèves par classe (E/C) de niveau élémentaire est en nette baisse depuis 2017 dans le secteur public, en lien avec le dédoublement des classes de CP et de CE1 en éducation prioritaire. Il s'établit à 21,5, soit 3,1 élèves de moins par classe que dans les écoles privées sous contrat (24,6) ► 20.1. Dans les classes de niveau préélémentaire des écoles publiques, la diminution du nombre d'élèves s'est faite de manière très régulière entre 2013 et 2017 (- 0,2 élève par an en moyenne), puis a marqué une pause en 2018 avant de se poursuivre depuis 2019. Ces classes accueillent en moyenne 23,0 élèves, contre 24,9 élèves pour les classes de même niveau dans les écoles privées sous contrat.

20.1 Évolution du nombre d'élèves par classe dans le premier degré, selon le niveau et le secteur



Lecture : à la rentrée 2020, les classes de niveau élémentaire des écoles publiques accueillent en moyenne 21,5 élèves.

Champ : France métropolitaine + DROM, hors ULIS.

Source : DEPP-MENJS, base Diapre.

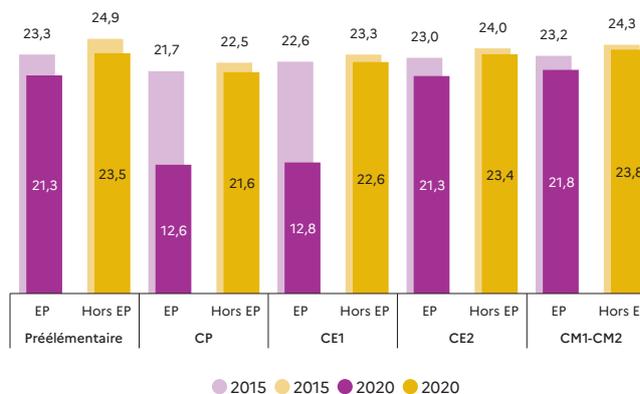
La taille des classes baisse fortement en éducation prioritaire

Dans les écoles de l'éducation prioritaire, des moyens supplémentaires sont alloués. En 2015, tous niveaux confondus, la taille des classes était ainsi de 23,0 élèves en éducation prioritaire (EP) contre 24,1 dans les écoles publiques hors éducation prioritaire. Ces écarts ont augmenté, d'abord à la rentrée 2017 à la suite de la mise en

place des CP dédoublés en Réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+), puis aux rentrées 2018 et 2019 avec l'élargissement de la mesure aux classes de CP en Réseau d'éducation prioritaire (REP) et aux classes de CE1. Enfin, à la rentrée 2020, ce sont les classes de grandes sections de maternelle qui ont commencé à être dédoublées ► 20.2.

Entre les rentrées 2015 et 2020, la taille des classes de CP en éducation prioritaire s'est ainsi considérablement réduite, passant de 21,7 à 12,6 élèves. De la même manière, la taille des classes de CE1 est passée de 22,6 à 12,8 élèves. Cette diminution de la taille des classes de CP et de CE1 en éducation prioritaire ne s'est pas faite au détriment des autres niveaux ; en effet, pour ces derniers, le nombre d'élèves par classe diminue également. Le même constat s'applique aux écoles publiques hors éducation prioritaire : en CP par exemple, le nombre d'élèves par classe est désormais de 21,6 dans ces écoles, contre 22,5 en 2015. Les classes de CP, de CE1 ainsi que celles de grandes sections de maternelle commencent, à la rentrée 2020, à être plafonnées à 24 élèves sur l'ensemble du territoire, avec une mise en œuvre étalée jusqu'à 2022.

20.2 Nombre d'élèves par classe dans le secteur public, selon le niveau et l'appartenance à l'éducation prioritaire



Lecture : à la rentrée 2020, les élèves de niveau CP en EP étaient dans des classes de 12,6 élèves en moyenne, contre 21,7 élèves à la rentrée 2015.

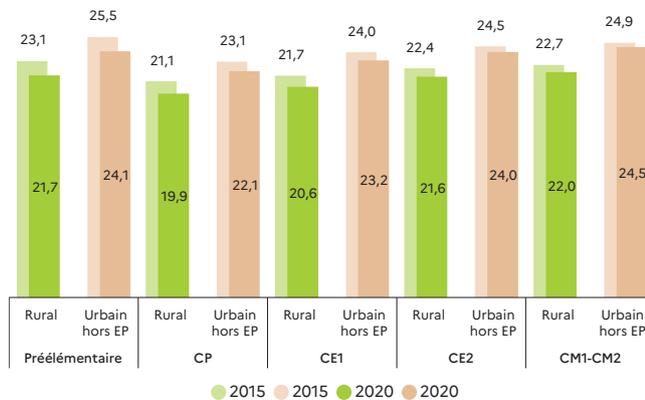
Champ : France métropolitaine + DROM, secteur public, hors ULIS.

Source : DEPP-MENJS, base Diapre.

Une baisse qui ne s'est pas faite au détriment des écoles rurales

Cette diminution de la taille des classes en éducation prioritaire ne s'est pas non plus faite au détriment des écoles rurales où la taille des classes a également diminué quel que soit le niveau d'enseignement. Cette baisse, certes moins importante qu'en éducation prioritaire, est toutefois significative et plus forte que dans le public urbain hors éducation prioritaire. Par exemple, la taille des classes de CP était dans le rural de 21,1 élèves en 2015 contre 19,9 élèves en 2020. Dans les communes rurales, cette légère réduction du nombre d'élèves par classe s'explique par une baisse du nombre d'élèves, plus forte que celle du nombre de classes. Cette évolution concerne également les écoles hors éducation prioritaire implantées dans des communes urbaines. C'est dans ces écoles que la taille des classes est la plus importante, mais cette taille a également tendance à diminuer, puisque tous niveaux confondus, elle est désormais de 23,8 élèves par classe, contre 24,7 en 2015 ► **20.3**.

► 20.3 Nombre d'élèves par classe dans le secteur public, selon le niveau et l'implantation de l'école



Lecture : à la rentrée 2020, les élèves de niveau CP dont les écoles sont situées dans une commune rurale étaient dans des classes de 19,9 élèves en moyenne, contre 21,1 élèves à la rentrée 2015.

Note : une école est implantée dans une commune urbaine si celle-ci se situe dans une unité urbaine (selon la définition Insee : commune ou ensemble de communes présentant une zone de bâti continu d'au moins 2 000 habitants). Les autres écoles sont implantées dans des communes rurales.

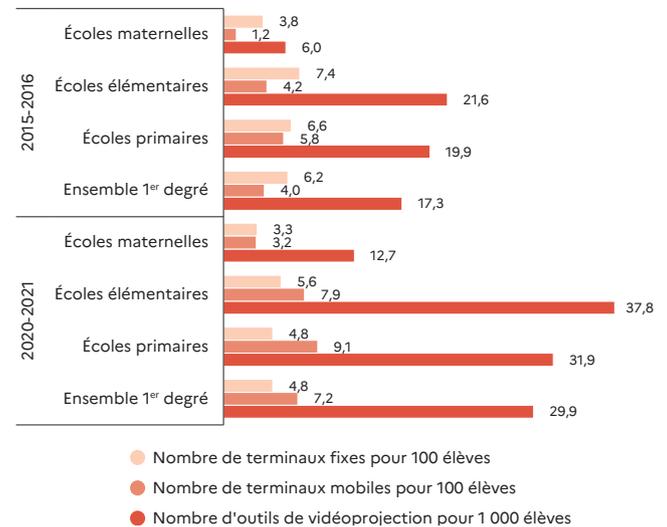
Champ : France métropolitaine + DROM, secteur public, hors ULIS.

Source : DEPP-MENJS, base Diapre.

Un équipement informatique privilégiant le matériel mobile

L'équipement informatique et numérique dans les écoles publiques progresse sur les cinq dernières années. Les écoles privilégient les terminaux mobiles : on compte en moyenne 7,2 terminaux mobiles pour 100 élèves en 2021 contre 4,0 cinq ans plus tôt. Le nombre de terminaux fixes baisse. L'équipement des écoles en outils de vidéo-projection est en forte augmentation, passant sur cinq ans de 17,3 à 29,9 outils de vidéoprojection pour 1 000 élèves ► **20.4**.

► 20.4 Les technologies d'information et de communication pour l'enseignement dans les écoles publiques en 2016 et en 2021



Lecture : en 2016, les écoles élémentaires publiques disposaient en moyenne de 4,2 terminaux mobiles pour 100 élèves. En 2021, elles en disposent en moyenne de 7,9.

Champ : France métropolitaine + DROM, public.

Source : DEPP-MENJS et DNE, système d'information sur les TICE dans les établissements publics des premier et second degrés.

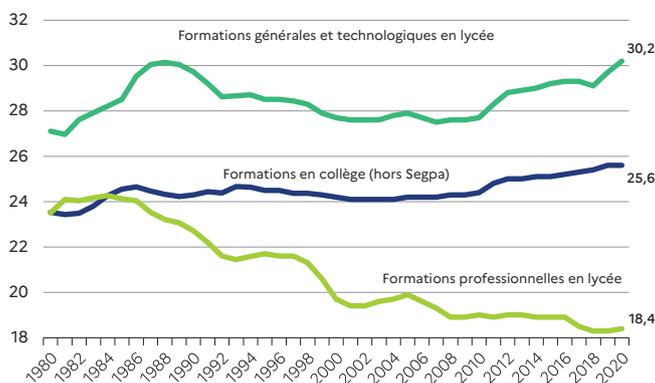
POUR EN SAVOIR PLUS

- Evain F., 2021, « Dans le premier degré, la diminution de la taille des classes se poursuit à la rentrée 2020 », *Note d'Information*, n° 21.01, DEPP-MENJS.
- Stéfanou A., 2018, « L'éducation prioritaire. État des lieux », *Note d'Information*, n° 18.02, MEN-MESRI-DEPP.

Le nombre d'élèves par classe varie fortement selon le cycle d'enseignement

Les conditions d'accueil des élèves sont traditionnellement appréciées dans le second degré par le nombre moyen d'élèves par classe ou division (E/D). La taille moyenne des classes varie fortement selon le niveau ou cycle d'enseignement. À la fin des années 1980, l'afflux important des élèves issus de générations nombreuses avait ainsi entraîné un alourdissement des classes de premier cycle, mais surtout de second cycle général et technologique ► 21.1.

► 21.1 Évolution du nombre moyen d'élèves par classe (1980-2020)



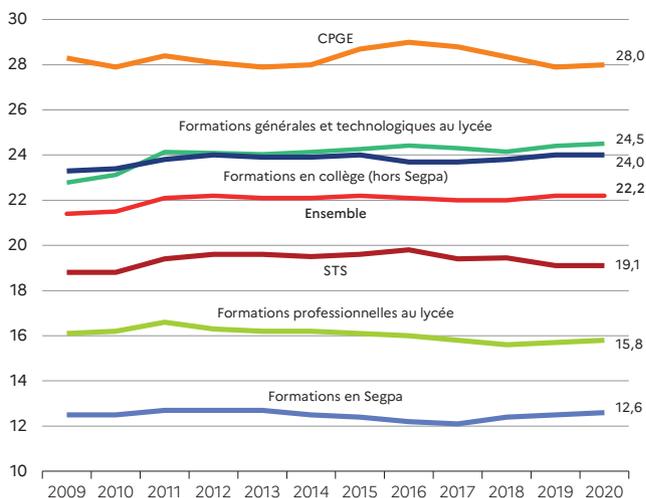
Lecture : à la rentrée 2020, les classes de collège accueillent en moyenne 25,6 élèves.
Champ : France métropolitaine (jusqu'en 1994) ; France métropolitaine + DROM (depuis 1995) y compris Mayotte à partir de 2011, public et privé.
Source : DEPP-MENJS.

Vers 1990, les classes des formations générales et technologiques en lycée comptaient en moyenne 30 élèves, contre 24 pour les formations en collège et 23 pour les formations en lycée professionnel (public et privé). Les années suivantes, tandis que la situation restait relativement stable en collège, les seconds cycles ont vu leurs classes s'alléger avec le recul démographique. À la rentrée 2020, la taille moyenne des classes en formations collège est de 25,6 élèves hors Segpa et dans le second cycle général et technologique de 30,2, tandis qu'elle se stabilise en second cycle professionnel à 18,4.

Stabilité des effectifs d'élèves par structure

Le nombre moyen d'élèves par classe ne renseigne que partiellement sur les conditions réelles d'accueil dans le second degré, car plusieurs enseignements sont assurés en groupe, donc en structures plus petites. L'indicateur E/S, qui mesure le nombre d'élèves dont un enseignant a la charge en moyenne pendant une heure, prend en compte tous les enseignements, qu'ils soient assurés en classe entière ou en groupe. Ainsi, bien que le nombre d'élèves par classe soit plus important pour les formations générales et technologiques en lycée que pour les formations en collège, leur indicateur E/S est assez proche avec environ 24 élèves par heure de cours, les cours en lycée se faisant plus souvent en groupe. L'indicateur E/S est très différent selon le niveau de formation. En 2020, il est le plus élevé pour les formations en CPGE où il atteint 28,0 élèves et est le plus faible pour les formations en Segpa avec 12,6 élèves, puis pour les formations professionnelles en lycée avec 15,8 élèves en moyenne ► 21.2.

► 21.2 Évolution depuis 2009 des effectifs d'élèves par structure (E/S) selon la formation

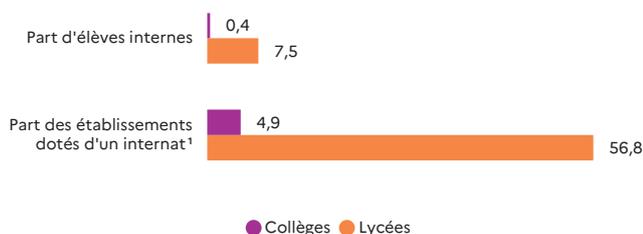


Lecture : tous secteurs confondus et toutes formations confondues, un enseignant a en charge 22,2 élèves en moyenne pendant une heure de cours.
Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat, enseignants en charge d'élèves à l'année.
Source : DEPP-MENJS, bases Relais, Sysca.

Les lycéens plus souvent internes que les collégiens

En 2020-2021, dans le secteur public, seuls 0,4 % des collégiens sont internes contre 7,5 % des lycéens. De fait, 56,8 % des lycées sont dotés d'un internat contre seulement 4,9 % des collèges. Les internats des lycées publics hébergent également des élèves en formation post-baccalauréat ► 21.3.

► 21.3 Part des établissements dotés d'un internat et part d'élèves internes à la rentrée 2020 dans le secteur public (en %)



1. Cités scolaires comprises.

Lecture : en 2020-2021, 4,9 % des collèges publics sont dotés d'un internat, et 0,4 % des collégiens du secteur public sont internes.

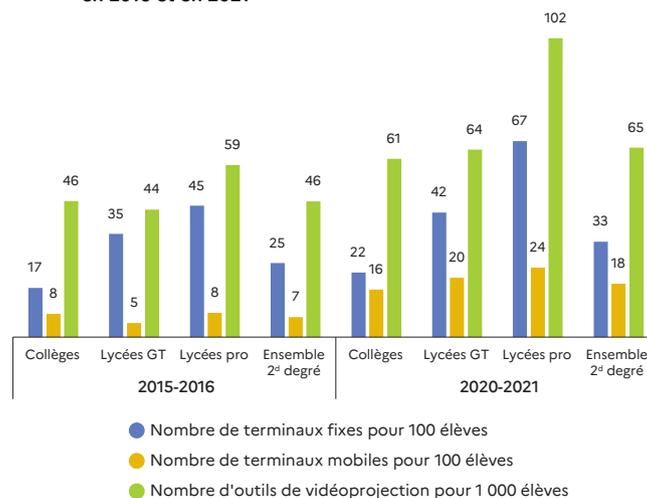
Champ : France métropolitaine + DROM, public.

Source : DEPP-MENJS, enquête sur le parc immobilier et les capacités d'accueil des établissements publics du second degré et Système d'information Scolarité.

Une forte progression de l'équipement en terminaux mobiles

L'équipement informatique et numérique pédagogique dans les établissements publics du second degré a beaucoup progressé ces dernières années. En cinq ans, le nombre moyen de terminaux mobiles (ordinateur portable, tablettes, etc.) pour 100 élèves, qui inclut aussi le matériel fourni aux élèves à titre individuel par certaines collectivités, a été multiplié par 2,7. L'équipement en terminaux fixes est plus abondant mais il augmente à une vitesse moindre. Pour les trois catégories d'équipements recensés, ce sont les lycées professionnels qui sont les mieux dotés. En 2021, dans le second degré, on comptabilise en moyenne pour 100 élèves 33 terminaux fixes et 18 terminaux mobiles ► 21.4. ■

► 21.4 Les technologies d'information et de communication pour l'enseignement dans les établissements publics en 2016 et en 2021



Lecture : en 2016, les collèges publics disposaient en moyenne de 16,7 terminaux fixes pour 100 élèves. En 2021, ils en disposent en moyenne de 22,0.

Champ : France métropolitaine + DROM, public.

Source : DEPP-MENJS et DNE-MENJS, Système d'information sur les TICE dans les établissements publics des premier et second degrés.

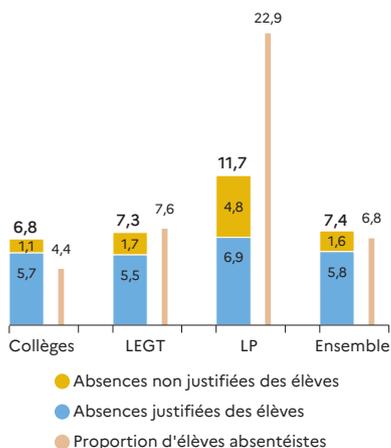
POUR EN SAVOIR PLUS

- Chaumeron S., 2018, « Disparités d'équipement numérique dans les lycées : les lycées professionnels globalement mieux dotés », *Note d'Information*, n° 18.20, DEPP-MEN-MESRI.
- Thomas J.-E., 2020, « Les effectifs d'élèves à chaque heure de cours dans le second degré en 2019 », *Note d'Information*, n° 20.43, DEPP-MENJ-MESRI.

Les absences non justifiées représentent moins d'un quart des absences des élèves

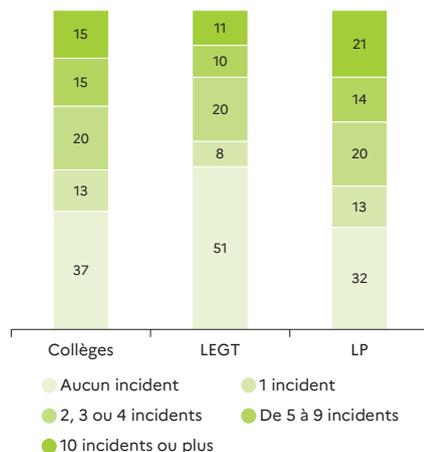
En janvier 2020, les élèves ont perdu 1,6 % du temps d'enseignement en raison d'absences non justifiées, tous types d'établissement confondus. Cela représente 1,1 % du temps d'enseignement dans les collèges, 1,7 % dans les LEGT et 4,8 %, dans les LP. Lorsque tous les motifs d'absences sont pris en compte, qu'ils soient justifiés ou non, la proportion d'heures d'enseignement perdues est de 7,4 % en janvier 2020 sur l'ensemble des établissements. La part d'enseignement perdu imputable aux absences non justifiées est donc plus de trois fois moins importante que celle imputable aux absences justifiées. Les collégiens perdent 6,8 % de leur temps d'enseignement contre 7,3 % pour les élèves de LEGT et 11,7 % pour ceux de LP. Dans les LP, l'absentéisme est particulièrement prononcé : 22,9 % des élèves ont été absents de façon non justifiée quatre demi-journées ou plus au cours du mois de janvier 2020. Le phénomène concerne une part d'élèves trois fois moins élevée en LEGT (7,6 %) et cinq fois moins en collège (4,4 %) ▶ 22.1.

22.1 Proportion d'heures d'enseignement perdues pour absences des élèves et proportion d'élèves absentéistes, en janvier 2020, selon le type d'établissement (en %)



Lecture : en janvier 2020, au collège, les élèves perdent au total 6,8 % des heures d'enseignement du fait de leurs absences : 5,7 % pour absences justifiées et 1,1 % pour absences non justifiées ; et 4,4 % de collégiens sont absentéistes (absents de façon non justifiée au moins 4 demi-journées).
Champ : France métropolitaine + DROM, public.
Source : DEPP-MENJS, enquête absentéisme des élèves, 2019-2020.

22.2 Répartition des établissements suivant le nombre d'incidents graves au cours des six premiers mois de l'année scolaire 2019-2020, selon le type d'établissement (en %)



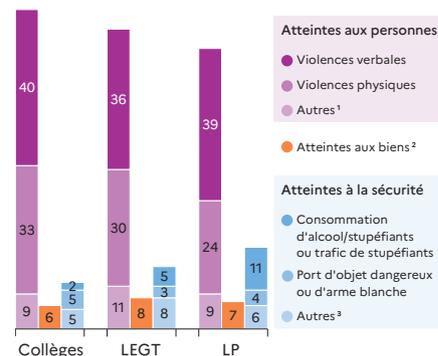
Lecture : au cours des six premiers mois de l'année scolaire 2019-2020, 37 % des chefs d'établissement de collège n'ont déclaré aucun incident grave.
Champ : France métropolitaine + DROM, ensemble des établissements publics et privés sous contrat du second degré.
Source : DEPP-MENJS, enquête Sivis, 2019-2020.

Les lycées professionnels et les collèges sont les plus exposés à la violence

Sur les six premiers mois de l'année scolaire 2019-2020, les chefs d'établissement du second degré public et privé sous contrat ont déclaré en moyenne 7,9 incidents graves pour 1 000 élèves. Le degré d'exposition à la violence diffère suivant le type d'établissement. Dans les collèges, le taux est de 8,6 incidents graves pour 1 000 élèves. Ce taux est plus faible dans les LEGT avec 3,0 incidents graves pour 1 000 élèves et plus fort dans les LP avec 13,8 incidents graves pour 1 000 élèves. Parmi l'ensemble des chefs d'établissement, 40 % ne déclarent aucun incident grave au cours du premier semestre de l'année scolaire 2019-2020. Cette situation est plus fréquente pour les chefs d'établissement de LEGT (51 %) que pour ceux de collège (37 %) ou de LP (32 %). Certains ne déclarent aucun incident grave tandis que les déclarations peuvent être concentrées dans d'autres établissements. Ainsi, 21 % des proviseurs de LP signalent 10 incidents ou plus, contre 15 % des principaux de collège et 11 % des proviseurs de LEGT ▶ 22.2.

Enfin, les incidents graves déclarés concernent principalement les atteintes aux personnes (élèves et personnels), elles représentent

22.3 Nature des incidents graves au cours des six premiers mois de l'année scolaire 2019-2020, selon le type d'établissement (en %)



1. Comprend « atteinte à la vie privée (via les réseaux sociaux notamment) », « violence sexuelle », « racket », « happy slapping » et « bizutage ».
2. Comprend « vol », « dommage aux locaux ou au matériel » et « dommage aux biens personnels ».
3. Comprend « intrusions sans violence », « suicide ou tentative de suicide », « port d'arme à feu (sans violence) » et « autre fait de violence » dont « atteinte à la laïcité ».
Champ : France métropolitaine + DROM, des établissements publics et privés sous contrat du second degré.
Source : DEPP-MENJS, enquête Sivis, 2019-2020.

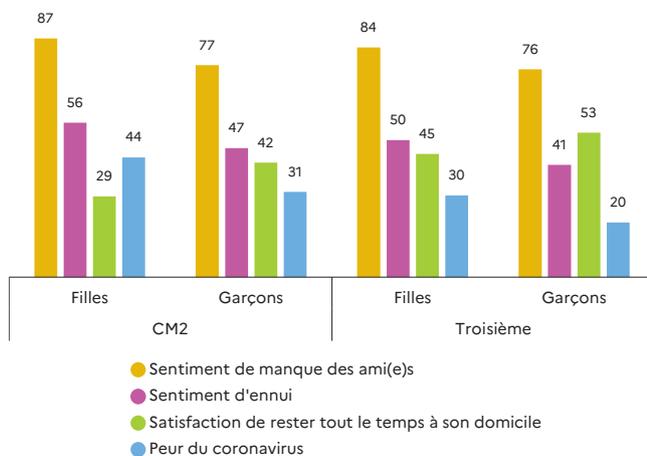
huit incidents graves sur dix. Parmi elles, les violences verbales comptent pour la moitié. Les violences physiques représentent trois incidents graves sur dix. Elles sont un peu plus présentes dans les collèges que dans les lycées : 33 % des incidents graves au collège correspondent à des violences physiques, contre 30 % en LEGT et 24 % en LP ► 22.3.

Le confinement a été ressenti différemment selon le sexe, le niveau et le secteur de scolarisation des élèves

Lors de la rentrée 2020, dans le cadre des évaluations nationales exhaustives, tous les élèves de sixième et de seconde ont été interrogés sur la période de confinement, de mars à avril 2020. La majorité d'entre eux se trouvaient alors respectivement en CM2 ou en troisième. Le ressenti est très différent selon le sexe et le secteur de scolarisation. Quelles que soient les dimensions interrogées, les filles ont moins bien vécu le confinement que les garçons. La peur du coronavirus a plus touché les élèves de CM2 que les élèves de troisième (37 % contre 25 %). Elle est aussi plus ressentie par les élèves scolarisés en éducation prioritaire quel que soit le niveau ► 22.4.

Le confinement a été jugé long, ennuyeux et a généré de la frustration par manque de relations sociales avec les ami(e)s, particulièrement pour les élèves de CM2 et plus généralement par les filles quel

22.4 Perceptions du confinement des élèves de CM2 et de troisième selon le sexe (en %)



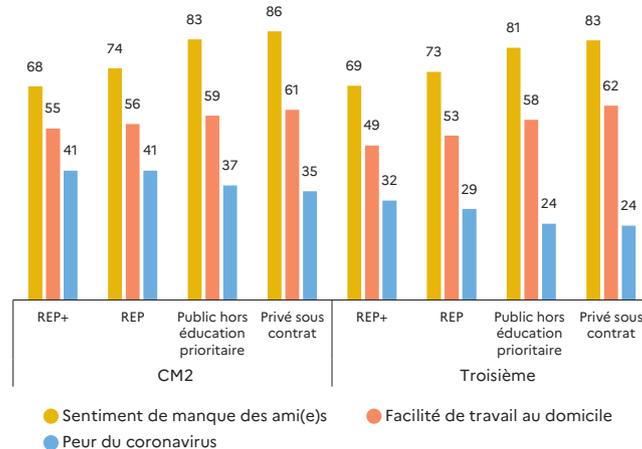
Lecture : 87 % des filles scolarisées en CM2 pendant le confinement déclarent avoir ressenti le manque de leurs ami(e)s pendant cette période.

Champ : élèves en sixième à la rentrée 2020, France métropolitaine + DROM + Polynésie française + Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat.

Source : questionnaire adossé aux évaluations nationales de sixième et de seconde 2020, DEPP-MENJS.

que soit le niveau de scolarisation concerné. En CM2, les élèves sont ainsi 51 % à déclarer s'être ennuyés pendant cette période contre 46 % en troisième. Chez les filles, ces taux sont de 56 % en CM2 et de 50 % en troisième, contre respectivement 47 % et 41 % chez les garçons. Enfin, les élèves scolarisés hors éducation prioritaire sont plus nombreux à déclarer qu'il a été facile de travailler à domicile. C'est notamment le cas en troisième où 58 % des élèves scolarisés dans le secteur public hors éducation prioritaire déclarent qu'il a été facile pour eux de travailler à domicile, alors qu'en REP+ cela concerne 49 % des élèves. Ces résultats pointent donc de plus grandes difficultés de travail à domicile parmi les élèves issus des milieux sociaux les moins favorisés ► 22.5. ■

22.5 Perceptions du confinement des élèves de CM2 et de troisième selon le type d'établissement (en %)



Lecture : 68 % des élèves scolarisés en CM2 dans un établissement de l'éducation prioritaire renforcée pendant le confinement déclarent avoir ressenti un manque des amies.

Champ : élèves en sixième à la rentrée 2020, France métropolitaine + DROM + Polynésie française + Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat.

Source : questionnaire adossé aux évaluations nationales de sixième et de seconde 2020, DEPP-MENJS.

POUR EN SAVOIR PLUS

- Baude I., Ben Ali L., Bret A., Brncic Q., Etève Y., Fabre M., Heidmann L., Lacroix A., 2021, « Dispositif d'évaluation des conséquences de la crise sanitaire : comment les élèves ont-ils vécu le confinement de mars-avril 2020 ? », *Note d'Information*, n° 2119, DEPP-MENJS.
- Cristofoli S., 2019, « En 2017-2018, l'absentéisme touche en moyenne 5,6 % des élèves du second degré public », *Note d'Information*, n° 19.04, DEPP-MEN.
- Frechou H., 2021, « Résultats de l'enquête Sivis 2019-2020 auprès des établissements publics et privés sous contrat du second degré », *Note d'Information*, n° 21-09, DEPP-MENJS.

En 2020 et 2021, l'ensemble des élèves de CP et de CE1 a été évalué en français et en mathématiques (1,6 million d'élèves dans près de 31 000 écoles). Ce dispositif engagé en 2018, unique en Europe, a revêtu une importance tout à fait particulière en période de crise sanitaire. En effet, il a permis de mesurer l'impact sur les résultats des élèves de la fermeture des écoles en 2020 en raison de la crise sanitaire au printemps, puis l'effet de leur retour en classe.

Après la fermeture des écoles, des résultats en baisse à la rentrée 2020

En classe de CP, en 2020, les résultats étaient en légère baisse, particulièrement sur les domaines travaillés en fin de grande section de maternelle. En français, la baisse concernait tous les domaines évalués. Le pourcentage d'élèves ayant une maîtrise satisfaisante de la « connaissance du nom des lettres et du son qu'elles produisent » passait ainsi de 80 % à 78 % entre 2019 et 2020. En mathématiques, les évolutions étaient légèrement en baisse en 2020 dans six des sept domaines évalués ► 23.1 et ► 23.2.

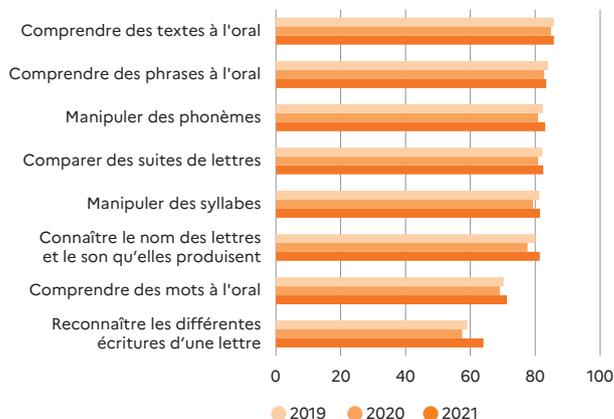
En classe de CE1, les baisses étaient davantage marquées. En français, les évolutions étaient négatives dans sept domaines sur huit. Cette baisse effaçait les progrès réalisés dans cinq domaines sur six entre 2018 et 2019. Ainsi, la proportion d'élèves dont la maîtrise est

satisfaisante baissait de plus de quatre points pour la lecture de textes, la lecture et l'écriture de mots ► 23.3 et ► 23.4. En mathématiques, en 2020, la baisse était moins marquée qu'en français. Cette baisse des performances des élèves, constatée en début de CP en 2020 ne se retrouvait plus dès janvier 2021, en comparant l'évolution des résultats entre mi-CP 2020 et mi-CP 2021. Ainsi, en milieu de CP, en français, on observait même une progression sensible des résultats entre 2020 et 2021, à l'exception de la compréhension de phrases lues par l'enseignant ► 23.5 web et ► 23.6 web.

En 2021, les élèves ont retrouvé, voire dépassé le niveau de 2019, les baisses constatées en 2020 sont résorbées

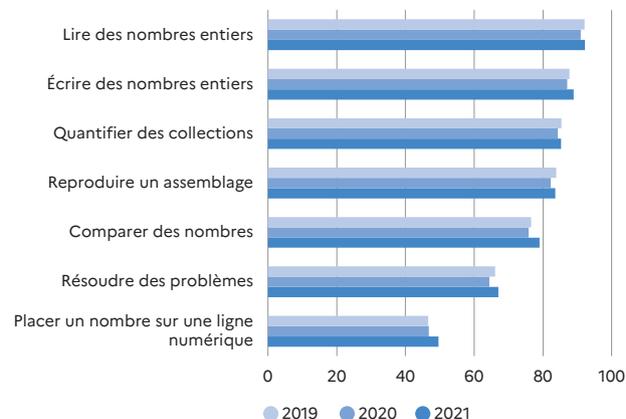
En début de CP, en 2021, les résultats en français sont supérieurs dans tous les domaines à ceux de 2020. Pour certaines compétences, les résultats sont même supérieurs à ceux de 2019. C'est en particulier le cas pour la reconnaissance des lettres, un des domaines les moins maîtrisés par les élèves. La proportion d'élèves avec une bonne maîtrise passe pour cet exercice de 59 % en 2019 à 64 % en 2021. En mathématiques, on constate la même évolution et les résultats sont équivalents ou supérieurs à ceux de 2019 dans l'ensemble des domaines. Les progrès sont les plus marqués pour l'exercice de comparaison des nombres.

► 23.1 Proportion d'élèves présentant une maîtrise satisfaisante (au-dessus du seuil 2) selon le domaine évalué en français en début de CP (en %)



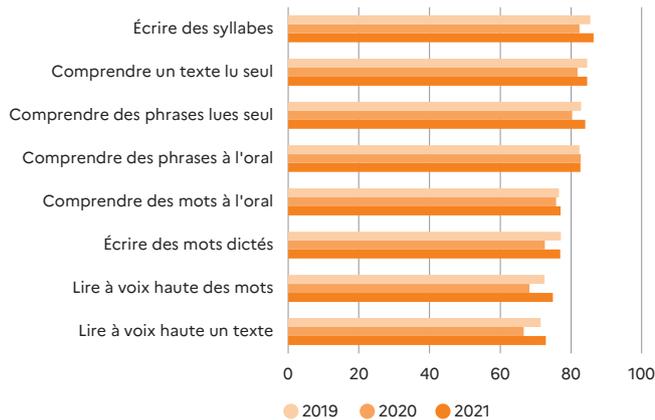
Lecture : en début de CP, en 2020, 85 % des élèves présentent une maîtrise satisfaisante dans le domaine « Comprendre des textes à l'oral ».
Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat.
Source : DEPP-MENJS, Repères CP-CE1.

► 23.2 Proportion d'élèves présentant une maîtrise satisfaisante (au-dessus du seuil 2) selon le domaine évalué en mathématiques en début de CP (en %)



Lecture : en début de CP, en 2020, 91 % des élèves présentent une maîtrise satisfaisante dans le domaine « Lire des nombres entiers ».
Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat.
Source : DEPP-MENJS, Repères CP-CE1.

► **23.3** Proportion d'élèves présentant une maîtrise satisfaisante (au-dessus du seuil 2) selon le domaine évalué en français en début de CE1 (en %)



Lecture : en début de CE1, en 2020, 82 % des élèves présentent une maîtrise satisfaisante dans le domaine « Écrire des syllabes ».

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat.

Source : DEPP-MENJS, Repères CP-CE1.

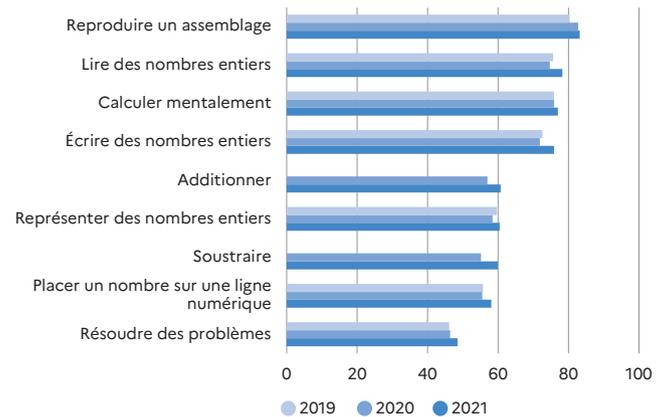
En début de CE1, en 2021, en français comme en mathématiques, les élèves ont retrouvé au moins le niveau de la rentrée 2019. On observe même des progrès significatifs par rapport à la rentrée 2019, en lecture à voix haute de mots, alors même que ces deux types d'exercices font partie des domaines les moins bien maîtrisés par les élèves depuis le début des évaluations.

En 2021, tant en CP qu'en CE1, les écarts entre les élèves de l'éducation prioritaire et ceux du public hors éducation prioritaire se sont réduits par rapport à 2020 et se situent pratiquement au même niveau qu'en 2019. L'impact de la fermeture des écoles en 2020 sur le niveau des inégalités a donc été quasiment résorbé à la rentrée 2021.

En début de CP, un faible niveau de maîtrise en connaissance des lettres et résolution de problèmes

D'une manière générale, depuis 2019, en début de CP, les deux exercices les moins bien réussis sont ceux de « reconnaissance des différentes écritures d'une lettre » et de « compréhension orale de mots ». Les mieux réussis sont les exercices de compréhension orale de phrases et de textes. En mathématiques, l'exercice de la ligne numérique et celui de la résolution de problèmes sont également les moins bien réussis. Les mieux réussis sont les exercices de lecture et d'écriture de nombres entiers.

► **23.4** Proportion d'élèves présentant une maîtrise satisfaisante (au-dessus du seuil 2) selon le domaine évalué en mathématiques en début de CE1 (en %)



Lecture : en début de CE1, en 2020, 83 % des élèves présentent une maîtrise satisfaisante dans le domaine « Reproduire un assemblage ».

Note : les domaines « additionner » et « soustraire » sont comparables uniquement en 2020 et 2021.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat.

Source : DEPP-MENJS, Repères CP-CE1.

En début de CE1, des résultats fragiles en lecture à voix haute ainsi qu'en résolution de problèmes

En début de CE1, depuis 2019, les exercices les moins réussis sont ceux de lecture à voix haute de texte et de mots, de compréhension orale de mots et d'écriture des mots. Les mieux réussis sont ceux d'écriture de syllabes sous la dictée et de compréhension de phrases lues par l'enseignant. En mathématiques, l'exercice de résolution de problèmes est le moins bien réussi. L'exercice de la ligne numérique est aussi moins bien maîtrisé. Les plus réussis sont les exercices de géométrie, de calcul mental et de lecture de nombres. Contrairement au début de CP, les garçons sont plus performants que les filles dans les domaines évalués en mathématiques en CE1. En français, les filles présentent des performances plus assurées en CE1 comme en CP (fiche 32).

Dès le début de CP, les écarts de performances sont très marqués selon le secteur de scolarisation (fiche 6). ■

POUR EN SAVOIR PLUS

– Équipe Repères CP-CE1, « Progression des performances des élèves de CP à mi-parcours entre 2020 et 2021. Résultats des évaluations point d'étape à mi-CP 2020-2021 », *Note d'Information*, n° 21.29, DEPP-MENJS.

En septembre 2020, plus de 800 000 élèves de sixième scolarisés dans plus de 7 000 établissements publics et privés sous contrat ont passé une évaluation standardisée sur support numérique. Les résultats issus de cette évaluation permettent d'établir une photographie de certaines connaissances et compétences des élèves en français et en mathématiques à l'entrée au collège à l'échelle nationale.

En sixième, les connaissances et compétences attendues sont mieux maîtrisées en français qu'en mathématiques

À l'entrée au collège, 88 % des élèves de sixième ont une maîtrise satisfaisante ou une très bonne maîtrise des connaissances et des compétences en français. Les résultats sont moins élevés en mathématiques où les éléments nécessaires à l'acquisition des connaissances et des compétences sont correctement assimilés par 72 % des élèves ▶ 24.1 et ▶ 24.2.

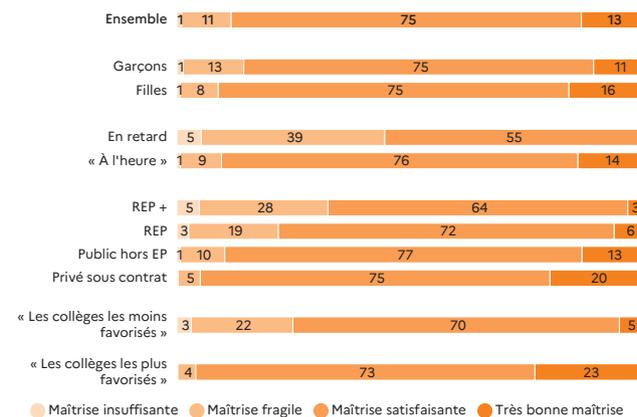
Les filles ont de meilleures performances en français que les garçons

En début de sixième les filles ont un taux de maîtrise en français plus élevé que les garçons : 91 % contre 86 %. Pour les mathématiques, les taux de maîtrise varient moins selon le sexe de l'élève, même si les performances des garçons sont plus élevées, y compris pour le test spécifique en résolution de problèmes ▶ 24.3. Que ce soit en français ou en mathématiques, la proportion d'élèves qui maîtrisent les connaissances et les compétences évaluées est nettement moins élevée parmi les élèves en retard scolaire que parmi les élèves dits « à l'heure ».

Les profils scolaires sont contrastés selon le secteur d'entrée en sixième

Les établissements des réseaux d'éducation prioritaire accueillent des élèves présentant des difficultés particulièrement importantes (fiche 6). En effet, la différence de taux de maîtrise en français est de 22 points (68 % contre 90 %) entre les élèves de REP+ et ceux du secteur public hors éducation prioritaire. En mathématiques, elle est de 34 points (39 % contre 74 %). Concernant le test spécifique de résolution de problèmes, la différence est de 30 points si l'on s'intéresse à la proportion d'élèves dans le groupe « satisfaisant ».

▶ 24.1 Maîtrise des connaissances et des compétences en français en début de sixième en 2020 (en %)

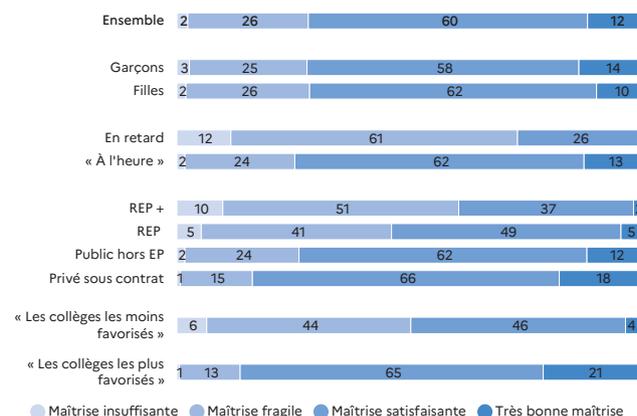


Lecture : 75 % des élèves de sixième ont une maîtrise satisfaisante des connaissances et des compétences en français.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat.

Source : évaluation exhaustive de début de sixième, septembre 2020, DEPP-MENJS.

▶ 24.2 Maîtrise des connaissances et des compétences en mathématiques en début de sixième en 2020 (en %)

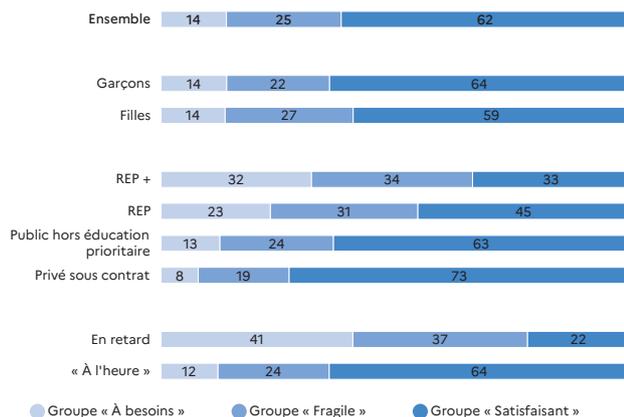


Lecture : 60 % des élèves de sixième ont une maîtrise satisfaisante des connaissances et des compétences en mathématiques.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat.

Source : évaluation exhaustive de début de sixième, septembre 2020, DEPP-MENJS.

24.3 Répartition dans les groupes au test spécifique de résolution de problèmes (en %)



Lecture : la proportion d'élèves atteignant un score satisfaisant au test spécifique de mathématiques est de 62 %.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat.

Source : évaluation exhaustive de début de sixième, septembre 2020, DEPP-MENJS.

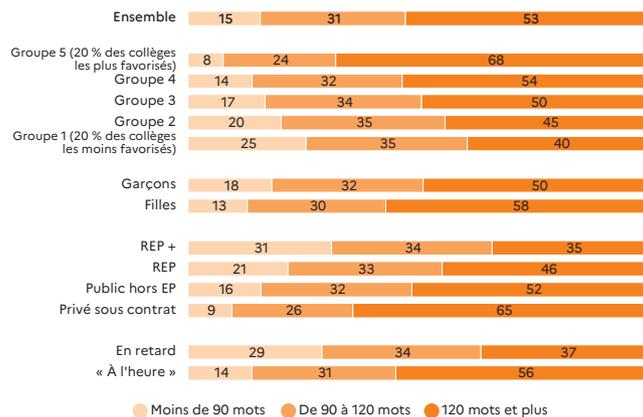
Les écarts sont importants selon le profil social des collèves

Le niveau de maîtrise des élèves varie fortement selon le niveau social des collèves, mesuré à partir de l'indice de position sociale des élèves. Dans les collèves accueillant les élèves les plus favorisés socialement, les taux de maîtrise s'élevaient à 96 % en français et 86 % en mathématiques. Dans les établissements les moins favorisés, les taux de maîtrise sont respectivement de 75 % et de 50 %, pour le français et les mathématiques.

Seulement un peu plus de la moitié des élèves entrant en sixième présentent un niveau de fluence défini comme satisfaisant

Pour la première fois en 2020, en début de sixième, un test de fluence en lecture a été proposé aux élèves. Les indicateurs présentés ici sont calculés sur la base des données recueillies auprès d'un échantillon représentatif composé d'environ 29 000 élèves. Le score de fluence correspond au nombre de mots correctement lus en une minute sur un texte standardisé. Au niveau national, le score moyen

24.4 Répartition des élèves dans les groupes au test de fluence (en %)



Lecture : 31 % des élèves de sixième ont un score de fluence situé entre 90 et 120 mots.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat.

Source : évaluation exhaustive de début de sixième (échantillon représentatif de 29 000 élèves), septembre 2020, DEPP-MENJS.

est d'environ 124 mots, et se situe donc dans les normes des attendus de fin de CM2 ► 24.4. Cependant, en début de sixième, si plus de la moitié des élèves (53 %) atteignent cet objectif, ils sont 15 % à ne pas lire 90 mots en une minute (attendu de fin de CE2) et 31 % à présenter des fragilités sur cet exercice (score compris entre 90 et 120 mots par minute). Les résultats diffèrent selon le secteur de scolarisation. Dans le secteur public hors EP, ils sont 52 % à atteindre le seuil de 120 mots, contre 35 % en REP+, secteur dans lequel un tiers des élèves n'atteignent pas la lecture de 90 mots par minute (contre 9 % des élèves entrant dans le secteur privé ou contre moitié moins dans le secteur public hors EP). ■

POUR EN SAVOIR PLUS

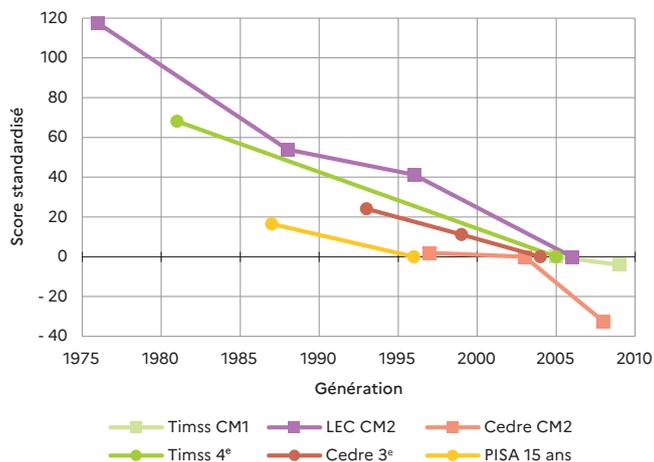
– DEPP-MENJS, 2021, « 800 000 élèves évalués en début de sixième en 2020 : des performances en hausse mais toujours contrastées selon les caractéristiques des élèves et des établissements », *Note d'Information*, n° 21.03, DEPP-MENJS.

Depuis plus de trente ans, des évaluations standardisées des acquis des élèves sont réalisées dans le domaine des mathématiques. Les résultats obtenus peuvent être synthétisés selon différentes perspectives : évolutions temporelles, comparaisons internationales, liens avec l'origine sociale, etc.

Depuis trente ans, une baisse très sensible du niveau moyen et une augmentation des inégalités

Quel que soit le programme d'évaluations considéré, le niveau moyen de compétences des élèves en mathématiques est en baisse ▶ 25.1. Les scores moyens obtenus diminuent continuellement de génération en génération, depuis celle née en 1976, première pour laquelle nous disposons de résultats comparables dans le temps. Les tendances sont très proches d'un programme à l'autre, qu'il s'agisse d'évaluations nationales ou internationales, d'évaluations d'élèves du primaire ou du secondaire.

▶ 25.1 Évolution du niveau moyen de compétences en mathématiques selon différents programmes d'évaluations (en %)



Lecture : les élèves nés en 1976 ont obtenu un score standardisé de 120 % à l'enquête LEC (Lire, écrire, compter) en CM2.

Note : chaque programme d'évaluation adopte une échelle de scores différente. Afin de comparer les tendances, un score standardisé est calculé de manière à appréhender les écarts entre chaque année et une année de référence (ici, l'année 2005). Plus précisément, pour chacun des programmes, le score standardisé d'une année donnée représente l'écart entre le score moyen de l'année considérée et le score moyen de l'année la plus proche de 2005, exprimé en pourcentage d'écart-type par rapport à l'année 2005.

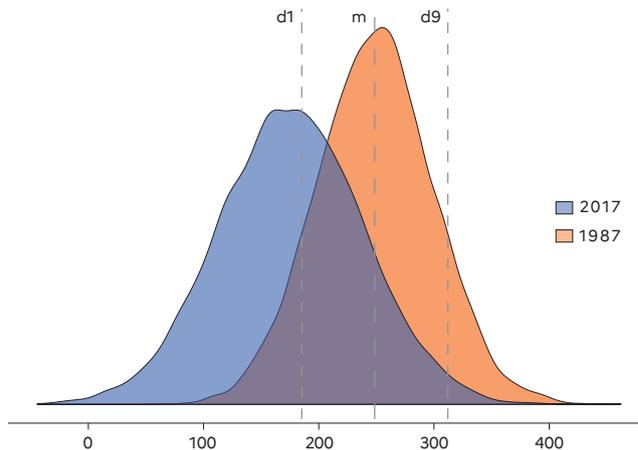
Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat.

Source : DEPP-MENJS/IEA/OCDE, Timss (Trends in International Mathematics and Science Study), LEC (Lire, écrire, compter), Cedre (Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons), PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves).

Davantage d'élèves en difficulté et moins d'élèves très performants

La comparaison des scores obtenus en calcul par les élèves de CM2 à trente ans d'intervalle permet d'illustrer l'ampleur de la dégradation des résultats. En 2017, plus de neuf élèves sur dix ont un niveau inférieur ou égal au niveau atteint par la moitié des élèves en 1987 ▶ 25.2. Près de six élèves sur dix de 2017 ont un niveau inférieur au niveau atteint par 90 % des élèves de 1987. Parmi les plus performants, en 2017, seul 1 % des élèves dépasse le seuil que dépassaient 10 % des élèves en 1987. La comparaison des distributions des scores obtenus en calcul montre un net accroissement des inégalités scolaires depuis trente ans.

▶ 25.2 Évolution de la distribution des scores en fin de CM2 entre 1987 et 2017 (« Lire, écrire, compter »)



Lecture : en 2017, 93 % des élèves ont un niveau inférieur ou égal au niveau médian de 1987, c'est-à-dire atteint par la moitié des élèves en 1987, et 56 % des élèves de 2017 ne dépassent pas le premier décile de 1987 (d1).

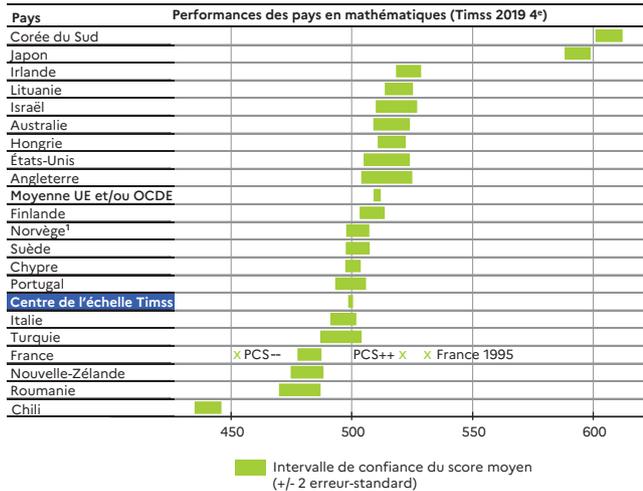
Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat.

Source : DEPP-MENJS, LEC (Lire, écrire, compter).

Une position préoccupante dans les enquêtes internationales en 2019

En 2019, l'enquête Timss met en évidence qu'en mathématiques, au niveau de la classe de quatrième, la France se classe parmi les derniers des pays participants de l'ensemble UE/OCDE, avec la Nouvelle-Zélande et la Roumanie ▶ 25.3. La France n'amène que 2 % de ses élèves au niveau avancé en mathématiques alors qu'ils sont 50 % à Singapour, à Taïwan ou en Corée du Sud. En outre, entre 1995 et 2019, les résultats des élèves français ont baissé de façon significative, de 46 points sur l'échelle de Timss, soit l'équivalent d'une année scolaire.

25.3 Performances des pays de l'Union européenne et/ou de l'OCDE en mathématiques dans l'enquête Timss 2019 en quatrième



1. En Norvège, les élèves ont passé le test en classe de troisième.

Lecture : pour chaque pays, la largeur du rectangle indique l'intervalle de confiance du score moyen, qui correspond à l'erreur d'échantillonnage. Ainsi le score moyen de la France se situe entre 478 et 488 avec une probabilité de 95 %.

Champ pour la France : élèves de quatrième scolarisés dans des établissements publics et privés sous contrat en France métropolitaine et DROM (hors Mayotte).

Source : IEA - DEPP-MENJS.

Un poids important des déterminismes sociaux

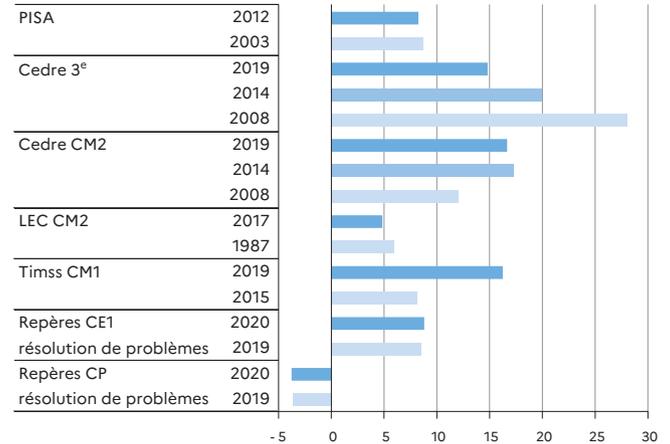
Les programmes d'évaluation considérés mettent en exergue un lien fort entre l'origine sociale des élèves et leurs performances en mathématiques. En guise d'illustration, l'écart de scores observé entre les 25 % des élèves les plus favorisés socialement et les 25 % des élèves les plus défavorisés s'élève à 67 points sur l'échelle de Timss en quatrième. Les élèves français les plus favorisés atteignent ainsi le score moyen des élèves anglais ou américains, mais restent très en deçà des performances moyennes des élèves japonais ou coréens.

Un avantage en faveur des garçons

En mathématiques, les garçons affichent en général de meilleures performances que les filles ► 25.4. Cependant, les écarts sont variables selon les niveaux et les évaluations. Ainsi, en début de CP, en résolution de problèmes, les filles obtiennent des résultats légèrement supérieurs à ceux des garçons. Ce n'est plus le cas en début de CE1 où les garçons prennent le pas sur les filles de manière

significative. L'avantage des garçons tend à s'accroître au cours de la scolarité. Néanmoins, il est moins élevé en calcul en CM2, ainsi que dans l'enquête PISA. Les évaluations Cedre décrivent des écarts importants en faveur des garçons, qui ont toutefois tendance à diminuer au cours du temps en fin de troisième. ■

25.4 Écarts de performances en mathématiques entre les garçons et les filles



Lecture : dans l'enquête PISA 2003, l'écart standardisé de scores entre garçons et filles s'élevait à 9 points en faveur des garçons.

Note : chaque programme d'évaluations adopte une échelle de scores différente. Afin de comparer les tendances, un écart standardisé est calculé : il s'agit de l'écart entre le score moyen des garçons et celui des filles, exprimé en pourcentage d'écart-type de l'année de référence.

Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat.

Source : DEPP-MENJS/IEA/OCDE, évaluations nationales Repères CP et CE1, Timss (*Trends in International Mathematics and Science Study*), LEC (Lire, écrire, compter), Cedre (Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons), PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves).

POUR EN SAVOIR PLUS

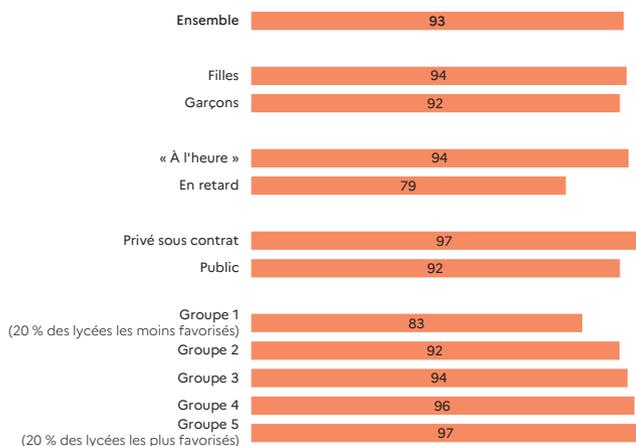
- Chabanon L., Pastor J.-M., 2019, « L'évolution des performances en calcul des élèves de CM2 à trente ans d'intervalle 1987-2017 », *Note d'Information*, n° 19.08, DEPP-MENJ.
- Colmant M., Le Cam M., 2020, « Timss 2019 – Évaluation internationale des élèves de CM1 en mathématiques et en sciences : les résultats de la France toujours en retrait », *Note d'Information*, n° 20.46, DEPP-MENJS.
- Ninnin L.-M., Pastor J.-M., 2020, « Cedre 2008-2014-2019. Mathématiques en fin d'école : des résultats en baisse », *Note d'Information*, n° 20.33, DEPP-MENJS.
- Ninnin L.-M., Salles F., 2020, « Cedre 2008-2014-2019. Mathématiques en fin de collège : des résultats en baisse », *Note d'Information*, n° 20.34, DEPP-MENJS.
- Salles F., Le Cam M., 2020, « Timss 2019 Mathématiques au niveau de la classe de quatrième : des résultats inquiétants en France », *Note d'Information*, n° 20.47, DEPP-MENJS.

En septembre 2020, plus de 700 000 élèves scolarisés en seconde ont passé une évaluation standardisée sur support numérique dans plus de 4 100 établissements publics et privés sous contrat. Les résultats permettent d'établir une photographie à l'échelle nationale des connaissances et compétences des élèves en français et en mathématiques à l'entrée au lycée.

En début de seconde générale et technologique, les connaissances et compétences sont mieux maîtrisées en français qu'en mathématiques

En seconde générale et technologique, 93 % des élèves ont une maîtrise satisfaisante ou très bonne des connaissances et des compétences en français ► 26.1. Les résultats sont moins élevés en mathématiques où les éléments nécessaires à l'acquisition des connaissances et des compétences sont correctement assimilés par 83 % des élèves ► 26.2. À l'entrée en seconde générale et technologique, les filles ont un taux de maîtrise en français légèrement plus élevé que les garçons : 94 % contre 92 %. La tendance est inversée en mathématiques où les résultats sont à l'avantage des garçons de façon plus marquée : ils sont 86 % à faire preuve d'une maîtrise satisfaisante ou très bonne contre 81 % des filles.

► 26.1 Maîtrise des connaissances et des compétences en français en début de seconde générale et technologique (en %)

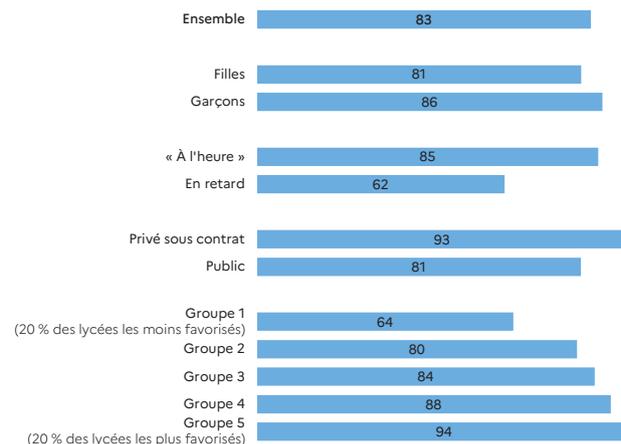


Lecture : en seconde générale et technologique, 93 % des élèves maîtrisent les compétences et connaissances attendues en français.

Champ : France métropolitaine + DROM + Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat.

Source : DEPP-MENJS.

► 26.2 Maîtrise des connaissances et des compétences en mathématiques en début de seconde générale et technologique (en %)



Lecture : en seconde générale et technologique, 83 % des élèves scolarisés maîtrisent les compétences et connaissances attendues en mathématiques.

Champ : France métropolitaine + DROM + Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat.

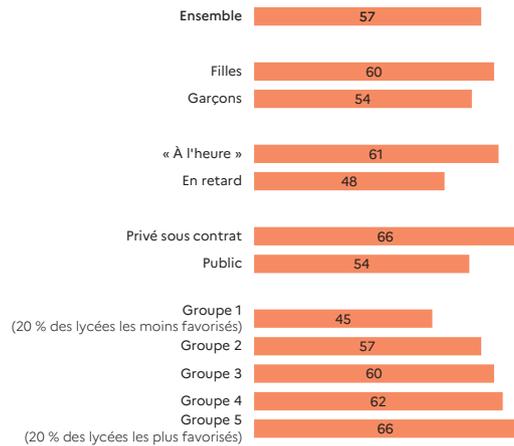
Source : DEPP-MENJS.

Le taux de maîtrise varie nettement entre les élèves en retard et ceux dits « à l'heure » avec une différence de 15 points en français et de 23 points en mathématiques. Ils varient aussi selon le profil social des lycées. Ainsi, parmi ceux les plus favorisés socialement (groupe 5), les taux de maîtrise s'élèvent à 97 % en français et 94 % en mathématiques. Dans les établissements les moins favorisés (groupe 1), les taux de maîtrise sont respectivement de 83 % et de 64 %, pour le français et les mathématiques. L'écart de pourcentage moyen entre les élèves de ces deux types d'établissements est donc de 14 points en français et de plus du double en mathématiques (30 points).

En début de seconde professionnelle, les élèves présentent des niveaux de maîtrise nettement inférieurs

En seconde professionnelle, les niveaux de maîtrise sont nettement plus bas que dans la voie générale et technologique. Ainsi, en début d'année scolaire 2020-2021, au niveau national, 57 % des élèves en début de seconde professionnelle ont une maîtrise satisfaisante ou très bonne des connaissances et des compétences en français ► 26.3. Les résultats sont moins élevés en mathématiques où les éléments nécessaires à l'acquisition des connaissances et des compétences sont correctement assimilés par 37 % des élèves ► 26.4.

26.3 Maîtrise des connaissances et des compétences en français en début de seconde professionnelle (en %)



Lecture : en seconde professionnelle, 57 % des élèves maîtrisent les compétences et connaissances attendues en français.

Champ : France métropolitaine + DROM + Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat.

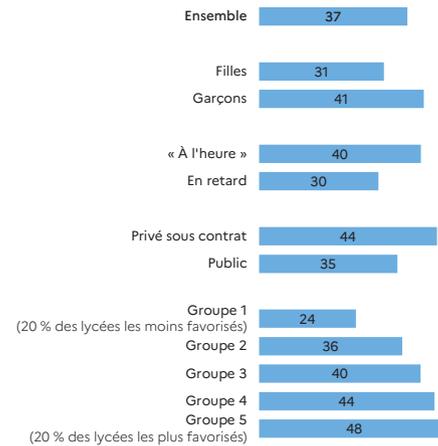
Source : DEPP-MENJS.

En français, 60 % des filles ont une maîtrise satisfaisante ou très bonne des connaissances et des compétences évaluées contre 54 % des garçons. La tendance est nettement inversée en mathématiques où les résultats sont à l'avantage des garçons : ils sont 41 % à faire preuve d'une maîtrise satisfaisante ou très bonne contre seulement 31 % des filles.

Dans la voie professionnelle, un tiers des élèves sont en retard. Le taux de maîtrise varie nettement entre les élèves en retard et ceux dits « à l'heure » (différence de 13 points en français et de 10 points en mathématiques).

Les disparités de maîtrise sont, comme en voie générale et technologique, très marquées selon le profil social de l'établissement. Dans les lycées les plus favorisés socialement (groupe 5), les taux de maîtrise s'élèvent à 66 % en français et 48 % en mathématiques. L'échelonnement des taux de maîtrise des compétences entre les cinq groupes confirme également la corrélation généralement observée entre l'origine sociale et le niveau des acquis des élèves. Dans les établissements les moins favorisés (groupe 1), les taux de maîtrise sont de 45 % pour le français et de 24 % pour les mathématiques, soit respectivement 21 points et 24 points d'écart par rapport aux lycées du groupe 5. ■

26.4 Maîtrise des connaissances et des compétences en mathématiques en début de seconde professionnelle (en %)



Lecture : en seconde professionnelle, 37 % des élèves maîtrisent les compétences et connaissances attendues en mathématiques.

Champ : France métropolitaine + DROM + Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat.

Source : DEPP-MENJS.

POUR EN SAVOIR PLUS

– DEPP-MENJS, 2021, « Test de positionnement de début de seconde 2020 : des performances en hausse en français, mais des résultats toujours contrastés selon les caractéristiques des élèves et des établissements », *Note d'Information*, n° 21.17, DEPP-MENJS.

En 2020, les épreuves de lecture de la Journée défense et citoyenneté (JDC) ont concerné plus de 437 000 jeunes hommes et femmes de 16 à 25 ans et de nationalité française. Le test évalue trois dimensions spécifiques : l'automatisme de la lecture, les connaissances lexicales et les traitements complexes de supports écrits. La réussite à ces trois dimensions permet de définir huit profils de lecteurs. Les profils numérotés de 1 à 4 concernent les jeunes n'ayant pas la capacité de réaliser des traitements complexes (très faible compréhension en lecture suivie, très faible capacité à rechercher des informations). Ils sont en deçà du seuil de lecture fonctionnelle. Les profils codés 5a, 5b, 5c, 5d sont au-delà de ce même seuil, mais avec des compétences plus ou moins solides, ce qui peut nécessiter des efforts de compensation relativement importants ▶ 27.1.

Trois quarts des jeunes Français âgés d'environ 17 ans sont des lecteurs efficaces en 2019

Les lecteurs dits « efficaces » représentent 79 % des jeunes. Ils ont réussi les trois modules de l'évaluation (profil 5d), ou ont réussi les traitements complexes de l'écrit, en s'appuyant sur leurs compétences lexicales, malgré des déficits des processus automatisés impliqués dans l'identification des mots (5c). Parmi les jeunes aux acquis plus limités, certains parviennent à compenser un manque de compétences lexicales pour accéder à un certain niveau de compréhension (12 % des jeunes, profils 5a et 5b).

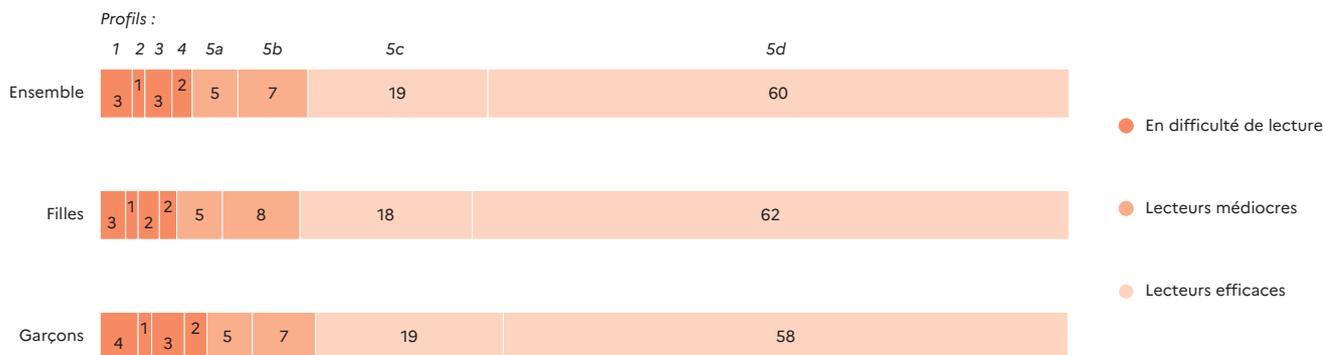
Près d'un jeune sur dix rencontre des difficultés de lecture

Une minorité de jeunes, en dépit d'un niveau lexical correct, ne parvient pas à traiter les écrits complexes (5 %, profils 3 et 4). D'autres jeunes connaissent à la fois un déficit de vocabulaire et des difficultés sur les traitements complexes (soit 4 % des jeunes, profils 1 et 2). Ces jeunes sont dans une situation qui peut s'apparenter à de l'illettrisme, selon les critères de l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme. Le pourcentage de jeunes en difficulté est différent selon le sexe : 10 % des garçons contre 8 % des filles. Les garçons ont plus souvent un déficit des mécanismes de base de traitement du langage écrit et sont donc surreprésentés dans les profils 1 et 3.

La proportion de jeunes en difficulté diminue avec le niveau d'études

Les jeunes en difficulté de lecture (9 %, profils 1 à 4) sont de moins en moins nombreux à mesure que le niveau d'études s'élève : de 43 % chez ceux qui n'ont pas dépassé le collège à 4 % chez ceux qui déclarent suivre ou avoir suivi des études supérieures, ou des études générales ou technologiques au lycée ▶ 27.2.

▶ 27.1 Les profils de lecteurs à la Journée défense et citoyenneté en 2020 (en %)

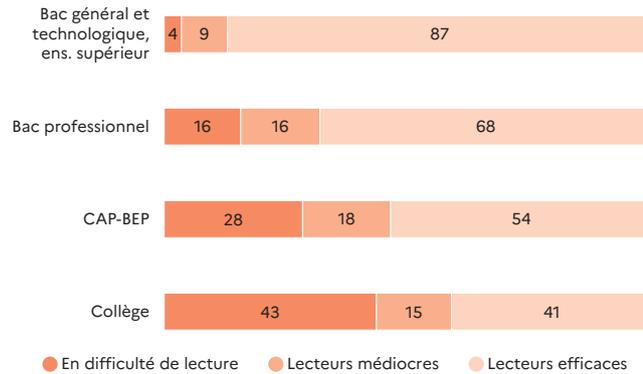


Lecture : la combinaison des trois dimensions de l'évaluation permet de définir huit profils.

Champ : France métropolitaine + DROM.

Source : DSNJ-ministère des Armées ; DEPP-MENJS.

27.2 Profils de lecteurs selon le type de scolarité en 2020 (en %)



Lecture : parmi les jeunes n'ayant pas dépassé le collège, 43 % sont en difficulté de lecture (profils 1, 2, 3 et 4), 15 % sont des lecteurs médiocres (profils 5a et 5b) et 41 % sont des lecteurs efficaces (profils 5c et 5d).

Champ : France métropolitaine + DROM.

Source : DEPP-MENJS.

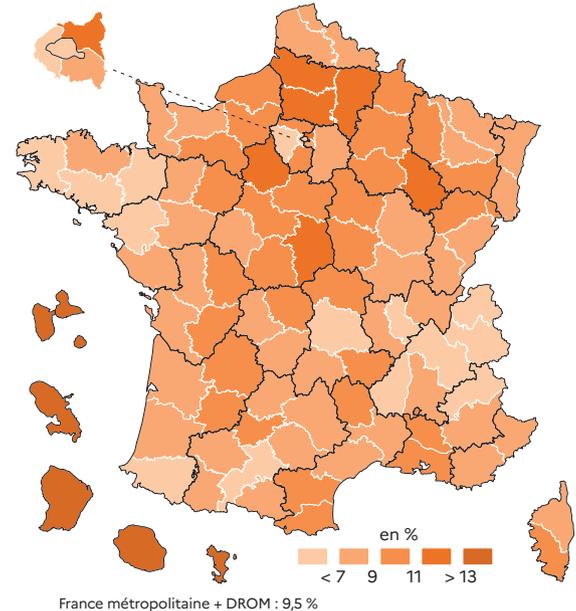
En France métropolitaine, c'est au nord de la Loire que les difficultés de lecture sont les plus fréquentes

Les difficultés de lecture (profils 1 à 4) sont inégalement réparties sur le territoire. En France métropolitaine, elles sont notamment particulièrement fréquentes dans les départements du sud des Hauts-de-France. La part des jeunes en difficulté de lecture s'élève ainsi à plus de 10 % dans l'Aisne, la Somme et l'Oise. Elle atteint aussi près de 12 % dans le Cher et la Haute-Marne. En Île-de-France, la part des jeunes en difficulté varie de moins de 5 % à Paris à près de 12 % en Seine-Saint-Denis. Concernant l'outre-mer, les pourcentages sont nettement plus élevés : 28 % pour la Guadeloupe et la Martinique, 25 % à La Réunion, 47 % en Guyane et 71 % à Mayotte ► 27.3.

Les comparaisons entre départements doivent toutefois être maniées avec précaution. En effet, ces résultats ne concernent que des jeunes de nationalité française, ayant participé à la JDC en 2020 dans un contexte de crise sanitaire, cette population pouvant varier sensiblement d'un département à l'autre. De plus, les jeunes participants à la JDC n'ont pas tous le même âge. Enfin, certains jeunes, en proportion variable selon les départements, ne se sont pas encore présentés à la JDC. Ces jeunes, selon les résultats des précédentes évaluations, obtiennent tendanciellement de moins bons résultats que les autres. ■

27.3 Proportion de jeunes en difficulté de lecture selon le département

Journée défense et citoyenneté 2020



Champ : France métropolitaine + DROM.

Source : DSNJ-ministère des Armées ; DEPP-MENJS.

Avertissement : un nouveau test d'évaluation de la lecture a été proposé aux jeunes dans le cadre des JDC en septembre 2019. De nouvelles questions ainsi que de nouveaux seuils de maîtrise ont été définis. Les profils de lecteurs en 2020 ne sont donc pas comparables à ceux présentés les années précédentes. Par ailleurs, la participation des jeunes à la JDC en 2020 a été fortement impactée par la crise sanitaire. Ainsi, 437 000 jeunes ont effectué leur JDC en présentiel et ont pu passer le test de lecture, 165 000 jeunes ont participé à une JDC « en ligne » sans passer le test et 162 000 jeunes ont vu leur JDC reportée en 2021.

POUR EN SAVOIR PLUS

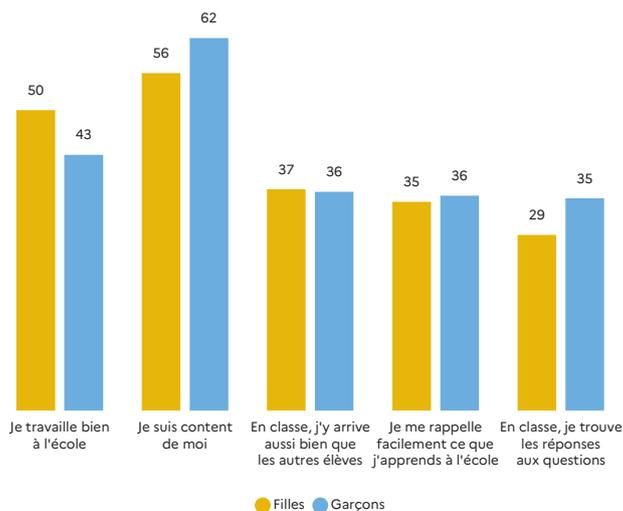
- Chabanon L., 2021, « Journée défense et citoyenneté 2020 : plus d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture », *Note d'Information*, n° 21.27, DEPP-MENJS.
- DEPP-MENJS, « Les territoires de l'éducation : des approches nouvelles, des enjeux renouvelés », 2021, *Éducation & formations*, n° 102.

Désormais très présentes dans le champ de l'évaluation des élèves, les compétences socio-comportementales sont souvent considérées comme prédictives de la réussite scolaire. Elles sont ici abordées à différents niveaux de la scolarité au travers d'enquêtes menées à l'échelle nationale ou internationale.

En fin de CM2, l'estime de soi varie selon le sexe et le secteur de scolarisation

La DEPP a engagé en 2011 le suivi d'un panel d'élèves entrant en classe de CP. Les élèves de ce panel ont été interrogés en fin de CM2, sur des dimensions socio-comportementales, dont l'estime de soi. À la fin de l'école élémentaire, plus de la moitié des élèves se déclarent tout à fait d'accord avec l'affirmation « *Je suis content de moi* » ► 28.1. Ce sentiment est plus prononcé chez les garçons que chez les filles (62 % contre 56 %). Moins de la moitié des élèves sont tout à fait d'accord pour considérer qu'ils travaillent bien à l'école, en particulier les garçons. Seulement un tiers des élèves sont très confiants quant à leur capacité à trouver des réponses aux questions. C'est davantage le cas pour les garçons que pour les filles (35 % contre 29 %).

► 28.1 L'estime de soi en fin de CM2 selon le sexe (en %)

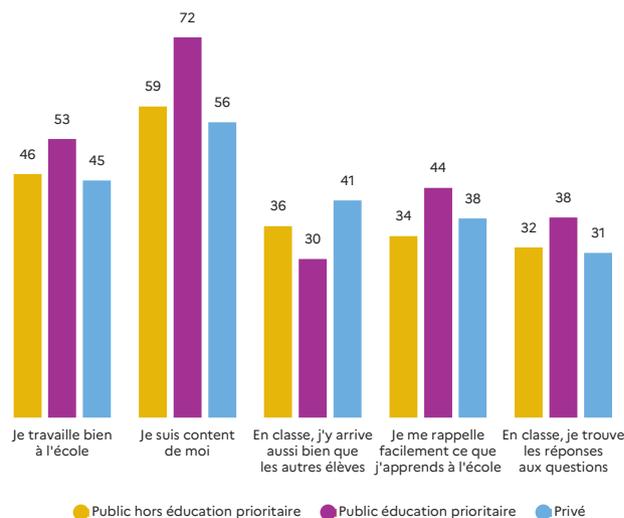


Lecture : en fin de CM2, 50 % des filles se déclarent tout à fait d'accord avec l'affirmation « *Je travaille bien à l'école* ».

Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat.

Source : DEPP-MENJS, Panel 2011.

► 28.2 L'estime de soi en fin de CM2 selon le secteur de scolarisation (en %)



Lecture : en fin de CM2, 53 % des élèves scolarisés en éducation prioritaire se déclarent tout à fait d'accord avec l'affirmation « *Je travaille bien à l'école* ».

Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat.

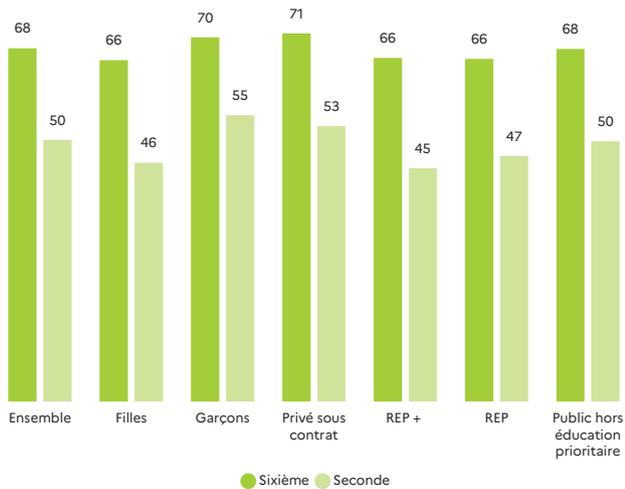
Source : DEPP-MENJS, Panel 2011.

Les réponses à ces questions varient peu selon que les élèves soient scolarisés dans le secteur public hors éducation prioritaire ou dans le secteur privé ► 28.2. En revanche, les élèves de l'éducation prioritaire sont à la fois plus contents d'eux, ont davantage le sentiment de bien travailler à l'école, de se rappeler ce qu'ils y apprennent et de répondre correctement aux questions. Malgré cela, ils sont moins nombreux à considérer qu'en classe, ils y arrivent aussi bien que les autres (30 % contre 36 % dans le secteur public hors éducation prioritaire).

Dans le contexte de la crise sanitaire, les élèves de sixième s'estiment davantage prêts que les élèves de seconde à réussir leur année scolaire

Lors de la rentrée 2020, dans le cadre des évaluations nationales exhaustives, tous les élèves de sixième et de seconde ont été interrogés pour mesurer notamment leur niveau de confiance suite à une année scolaire 2019-2020 marquée par la période de confinement. Les élèves de sixième se déclarent plus confiants vis-à-vis de leur année scolaire à venir que ceux de seconde ► 28.3.

28.3 Proportion d'élèves de sixième et de seconde qui se déclarent confiants pour l'année scolaire à venir (en %)



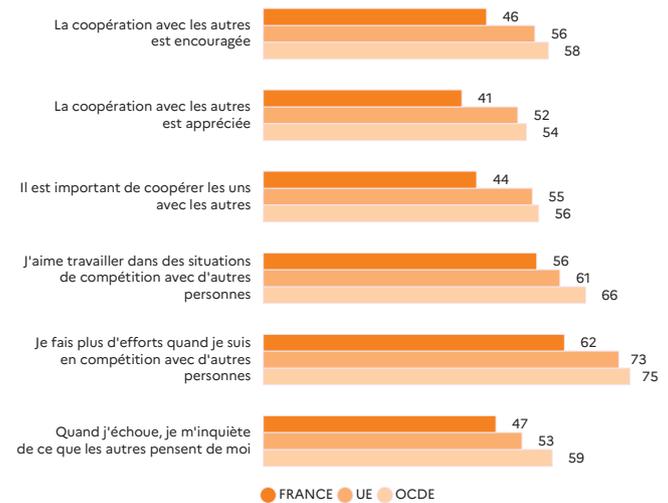
Lecture : 68 % des élèves de sixième se déclarent tout à fait prêts pour réussir leur année scolaire.
Champ : France métropolitaine + DROM + Polynésie française + Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat.
Source : DEPP-MENJS, questionnaire adossé aux évaluations exhaustives de sixième 2020.

Près de sept élèves de sixième sur dix (68 %) se déclarent prêts ou tout à fait prêts pour réussir leur année scolaire, contre seulement la moitié des élèves de seconde. En sixième comme en seconde, les filles sont proportionnellement moins nombreuses à se dire prêtes ou tout à fait prêtes pour réussir leur année scolaire : respectivement 66 % et 46 %, soit - 4 points et - 9 points par rapport aux garçons. Les élèves scolarisés dans le secteur privé lors du confinement du printemps 2020 sont plus confiants quant à leur année scolaire à venir aussi bien en sixième qu'en seconde. Au sein du secteur public, la baisse de confiance entre l'entrée en sixième et l'entrée en seconde est plus marquée en éducation prioritaire, notamment en REP+, lors du confinement (fiche 22).

Les élèves français de 15 ans valorisent peu la coopération ou l'esprit de compétition

L'enquête internationale PISA évalue les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines disciplinaires mais interroge aussi les élèves sur les compétences socio-comportementales. En 2018, les élèves français valorisent moins que les autres la coopération entre pairs : 46 % déclarent être encouragés à coopérer avec les autres,

28.4 Proportion d'élèves de 15 ans en accord avec des affirmations sur la coopération et la compétition entre pairs (en %)



Lecture : en France, 46 % des élèves de 15 ans sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle la coopération avec les autres élèves est encouragée.
Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat.
Source : DEPP-MENJS, OCDE-PISA.

contre 58 % en moyenne dans les pays de l'OCDE et 56 % dans les pays de l'UE ► 28.4. Les élèves français sont aussi moins nombreux à déclarer apprécier la coopération (41 %) et à partager le sentiment qu'il s'agit d'une dimension importante (44 %). Par ailleurs, ils valorisent moins que les autres l'esprit de compétition : seuls 56 % déclarent aimer travailler dans des situations de compétition et 62 % indiquent que cela les pousse à faire davantage d'efforts. Enfin, lorsqu'ils se trouvent en situation d'échec, les élèves français s'inquiètent moins de ce que les autres pensent d'eux (47 % contre 59 % en moyenne dans les pays de l'OCDE et 53 % dans les pays de l'UE). ■

POUR EN SAVOIR PLUS

- Augereau T., Ben-Ali L., 2019, « La motivation et le sentiment d'efficacité des élèves baissent de façon socialement différenciée au cours du collège », *Note d'Information*, n° 19.02, DEPP-MENJ.
- Baude I., Ben Ali L., Bret A., Brncic Q., Etève Y., Fabre M., Heidmann L., Lacroix A., 2021, « Dispositif d'évaluation des conséquences de la crise sanitaire : comment les élèves ont-ils vécu le confinement de mars-avril 2020 ? », *Note d'Information*, n° 21.19, DEPP-MENJS.

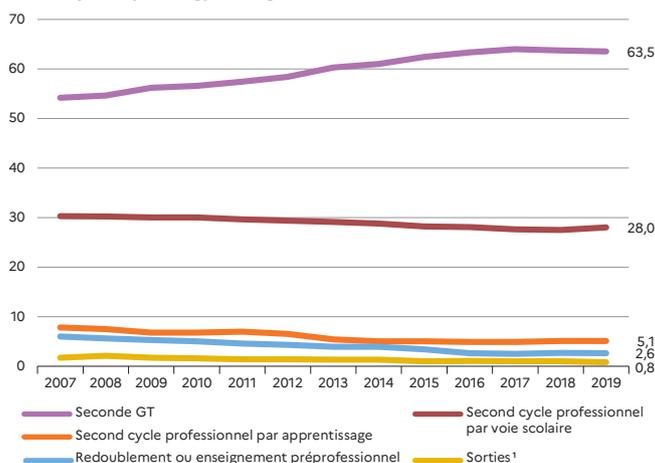
La fin des classes de troisième, de terminale CAP et de seconde générale et technologique (GT) représente des moments clés de l'orientation de la scolarité dans le secondaire. Ces orientations sont le prélude des choix de formation dans l'enseignement supérieur pour les bacheliers.

En fin de troisième, un élève sur trois s'engage dans la voie professionnelle

En 2018, près de 850 000 élèves étaient inscrits en classe de troisième (établissements de l'Éducation nationale et de l'Agriculture). En 2019, à la rentrée suivante, 63,5 % d'entre eux ont continué en seconde générale et technologique (y compris dans un établissement agricole) ; 33,1 % se sont engagés dans les formations professionnelles en lycée ou en apprentissage ; 2,6 % sont restés en formation de niveau collège, essentiellement des redoublants (2,5 %) ▶ 29.1. Les filles passent plus souvent en seconde GT que les garçons et nettement moins souvent en apprentissage. Par ailleurs, les élèves « à l'heure » ou en avance poursuivent plus souvent en seconde GT que les élèves en retard.

Dans la voie professionnelle, un tiers des élèves se sont inscrits en CAP dont près de la moitié en apprentissage et deux tiers se sont

▶ 29.1 Évolution des poursuites d'études à l'issue de la troisième, y compris Segpa et agricole, EREA et ULIS (en %)



1. Vers les formations sociales ou de la santé ou vers le marché du travail ou autres départs à l'étranger.
Champ : France métropolitaine + DROM (Mayotte à partir de 2012), ensemble des établissements scolaires et centres de formation d'apprentis.

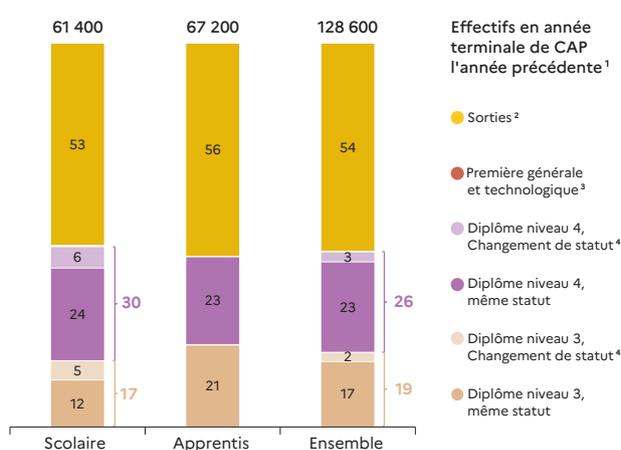
Source : DEPP-MENJS, systèmes d'information des ministères en charge de l'Éducation nationale, de l'Agriculture et des centres de formation d'apprentis.

inscrits en baccalauréat professionnel dont une faible minorité en apprentissage. Ces proportions sont stables ces dernières années, après une période de hausse des orientations vers la voie GT depuis le milieu des années 2000 (+ 10 points depuis 2006), de recul de la voie professionnelle et du redoublement.

Plus de quatre jeunes sur dix poursuivent une formation professionnelle après une terminale CAP

En 2019, parmi les élèves scolarisés en année terminale de CAP l'an passé, 30 % des élèves sous statut scolaire préparent un baccalauréat professionnel et 23 % des apprentis préparent un brevet professionnel ou un baccalauréat professionnel (diplômes de niveau 4) ▶ 29.2. Les apprentis réinvestissent davantage dans les formations de niveau 3 que les scolaires (21 % contre 17 %), en poursuivant leurs études dans une mention complémentaire ou une autre spécialité du CAP. Ils quittent également plus souvent le système éducatif. Par ailleurs, 11 % des scolaires en CAP poursuivent en apprentissage à la rentrée 2019 (6 % en niveau 4 et 5 % en niveau 3). À l'inverse, le retour des apprentis vers la voie scolaire est quasi inexistant. Enfin, le passage des élèves de CAP en voie générale et technologique est très rare.

▶ 29.2 Répartition des jeunes selon les poursuites d'études à l'issue du CAP, selon leur statut en 2019 (en %)

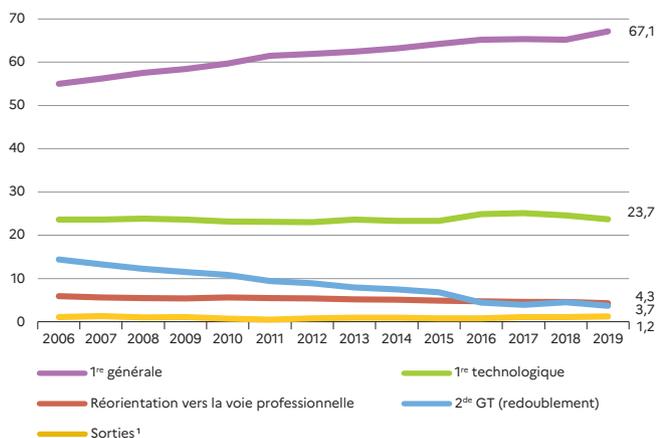


1. Effectifs inscrits en année terminale de CAP d'une durée de un, deux ou trois ans en 2018.
 2. Vers les formations sociales ou de la santé ou vers le marché du travail ou autres départs à l'étranger.
 3. Dont environ 12 % d'élèves en seconde GT.
 4. Les scolaires passent dans la voie de l'apprentissage et les apprentis passent dans la voie scolaire.
Champ : France métropolitaine + DROM.
Source : DEPP-MENJS, Systèmes d'information des ministères en charge de l'Éducation nationale, de l'Agriculture et des centres de formation d'apprentis.

Neuf élèves de seconde générale et technologique sur dix continuent dans cette voie

En 2019, parmi les élèves scolarisés en seconde GT l'an passé, 67,1 % ont intégré une première générale et 23,7 % une première technologique tandis que 4,3 % se sont réorientés vers la voie professionnelle, dont un quart en apprentissage et 3,7 % ont redoublé ► 29.3. La proportion de redoublants poursuit la baisse amorcée depuis le milieu des années 2000. Sur la même période, les passages en première générale sont devenus plus fréquents (+ 10 points depuis 2006). Les garçons poursuivent quatre fois plus souvent que les filles dans une des séries scientifiques technologiques (STI2D, STL ou STAV). Par ailleurs, les élèves en retard poursuivent davantage en première technologique, en particulier la série STMG et se réorientent vers la voie professionnelle quatre fois plus souvent que les élèves plus jeunes.

29.3 Répartition des effectifs d'élèves selon les poursuites d'études à l'issue de la seconde GT, en %



1. Vers les formations sociales ou de la santé ou vers le marché du travail ou autres départs à l'étranger.

Champ : France métropolitaine + DROM.

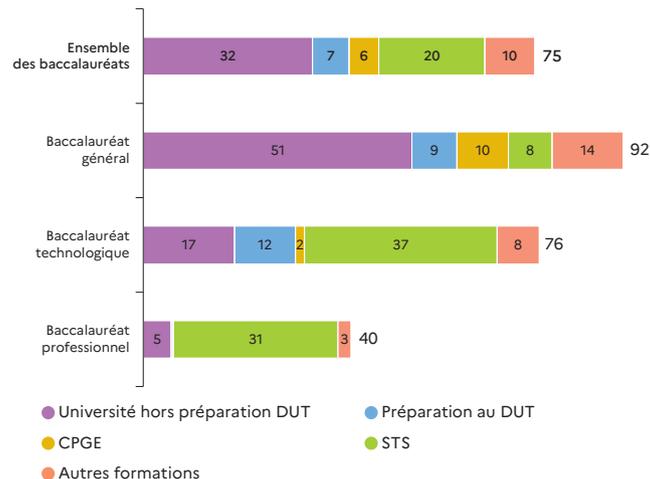
Source : DEPP-MENJS, systèmes d'information des ministères en charge de l'Éducation nationale, de l'Agriculture et des centres de formation d'apprentis.

Près de trois néo-bacheliers sur quatre poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur

En 2020, près de 92 % des bacheliers généraux accèdent à l'enseignement supérieur et 60 % poursuivent leurs études à l'université (y compris préparation DUT). Les bacheliers technologiques accèdent à l'enseignement supérieur pour 76 % d'entre eux avec

principalement des formations courtes : 37 % en BTS (y compris en apprentissage) et 12 % en IUT. Ce sont les bacheliers professionnels qui poursuivent le moins après le baccalauréat : 40 % dont 31 % qui intègrent une STS (parmi eux, 8 % sont des apprentis) ► 29.4. L'année 2020 est marquée par une forte progression du nombre de bacheliers, dans un contexte de modalités d'organisation adaptées à l'état d'urgence sanitaire. Le nombre de poursuivants augmentant plus modérément, les taux de poursuite sont globalement tous en baisse par rapport à 2019 (- 3 points au total). Les femmes, parce que proportionnellement plus présentes que les hommes en série générale du baccalauréat, ont un taux de poursuite global plus élevé que ces derniers dans l'enseignement supérieur en 2020 (fiche 32). ■

29.4 Taux de poursuite des néo-bacheliers dans les différentes filières de l'enseignement supérieur en 2020 (en %)



Lecture : toutes séries confondues, 32 % des bacheliers 2020 se sont inscrits à l'université (hors inscriptions simultanées en licence et CPGE et hors DUT).

Note : les taux d'inscription à l'université sont calculés hors inscriptions simultanées en licence et CPGE. Les données de l'année 2020 sont provisoires.

Champ : France métropolitaine + DROM.

Source : Systèmes d'information des ministères en charge de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de l'Agriculture. Traitement SIES-MESRI.

POUR EN SAVOIR PLUS

- DEPP-MENESR, 2017, *Géographie de l'école*, Paris, fiches 31 et 35.
- DEPP-MENJS-MESRI, 2020, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, fiches 4.25, 6.22 et 6.23.
- GUILLERM M., TESTAS A., 2019, « L'orientation en apprentissage après la troisième. Quel apport de la mesure des compétences conatives ? », *Éducation & formations*, n° 100, DEPP-MENJ.

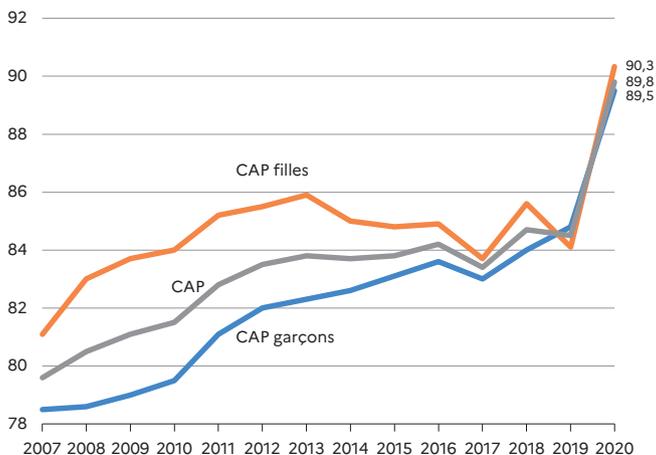
Le diplôme national du brevet (DNB) constitue le premier examen de la scolarité

À la session de juin 2021, le taux de réussite au DNB atteint 88,0 % soit 4,6 points de plus qu'en 2011. En moyenne, les filles réussissent systématiquement mieux à l'examen que les garçons. L'écart reste stable entre 2007 et 2017, autour de 6 points de pourcentage, puis s'accroît en 2018 et 2019 (respectivement 6,9 points et 7,5 points). En 2020 et 2021, l'écart est de nouveau de 6 points environ.

Les taux de réussite par genre au CAP tendent à se rapprocher

L'enseignement professionnel s'organise autour du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et du baccalauréat professionnel (depuis 2011, année de l'achèvement de la réforme de la voie professionnelle). Le brevet d'études professionnelles reste accessible sous la forme d'une certification intermédiaire passée à l'issue de la première professionnelle. Selon la spécialité du baccalauréat professionnel, ce diplôme intermédiaire peut également être un CAP. Le taux de réussite au CAP atteint 89,8 % en 2020, soit une augmentation de 5,3 points par rapport à 2019. Comme les autres années à l'exception de 2019, les filles réussissent en moyenne mieux à l'examen que les garçons. L'écart se réduit depuis 2009, pour atteindre 0,8 point en 2020 ► 30.1.

► 30.1 Évolution du taux de réussite au CAP (en %)



Lecture : à la session 2020, le taux de réussite à l'examen du CAP est de 89,8 %.

Champ : France métropolitaine + DROM.

Source : DEPP-MENJS, Système d'information Océan ; ministère en charge de l'Agriculture.

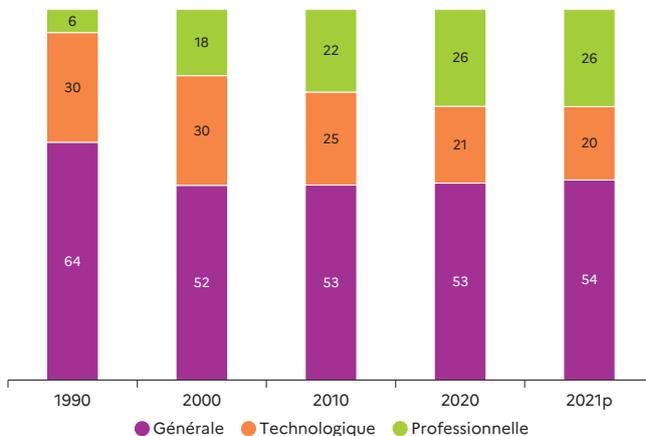
La voie professionnelle connaît un important essor parmi les bacheliers

À la session 2021 du baccalauréat, la part de diplômés de la voie générale augmente très légèrement, par rapport à 2020, au détriment de la voie technologique : 54 % des diplômés dans la voie générale, 20 % dans les séries technologiques et 26 % dans les spécialités professionnelles. La répartition des bacheliers s'est modifiée en faveur de la voie professionnelle, mise en place à partir de 1987 et qui ne représentait que 6 % des effectifs en 1990. L'important essor de cette voie été amplifié en 2011 suite à l'instauration d'un baccalauréat en trois ans au lieu de quatre. Entre 2000 et 2020, la croissance du poids de la voie professionnelle se fait au détriment de la voie technologique qui est passée de 30 % à 21 % ► 30.2.

La réussite de la voie technologique s'est rapprochée, ces dernières années, de la voie générale

Entre 1987 et 2019, le taux global de réussite au baccalauréat a progressé de 19,6 points (20,7 points dans le général, 23,1 dans le technologique et 6,4 dans le professionnel). Avant 1995, le taux de réussite de la voie technologique était bien inférieur à ceux des voies générale et professionnelle, proches de 74 %. Entre 1995 et 2000, les taux des trois voies étaient à des niveaux proches et en

► 30.2 Répartition des bacheliers selon la voie (en %)



p : données provisoires (session de juin).

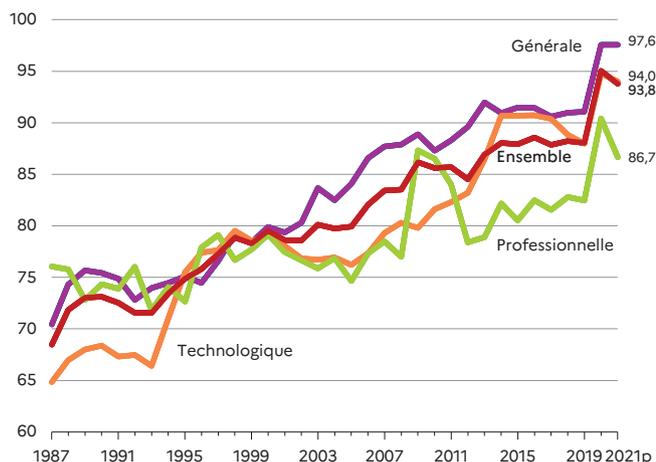
Lecture : en 2021, 54 % des bacheliers obtiennent le diplôme dans la voie générale à l'issue de la session de juin.

Note : par le jeu des arrondis, le total des pourcentages pour une année peut être légèrement différent de 100 %.

Champ : France métropolitaine + DROM.

Source : DEPP-MENJS, Système d'information Océan et Cyclades ; ministère en charge de l'Agriculture.

30.3 Évolution du taux de réussite au baccalauréat selon la voie (en %)



p : données provisoires (session de juin).

Lecture : à la session 2021, le taux de réussite au baccalauréat est de 97,6 % dans la voie générale.

Champ : France métropolitaine + DROM.

Source : DEPP-MENJS, Système d'information Océan et Cyclades ; ministère en charge de l'Agriculture.

augmentation. Ce taux a continué de progresser régulièrement dans la voie générale jusqu'en 2013, puis a fluctué autour de 91 %. Les taux de réussite des voies technologique et professionnelle sont restés proches jusqu'en 2007. Celui de la voie technologique a ensuite augmenté jusqu'à rattraper, en 2014, son retard par rapport à la voie générale ► 30.3.

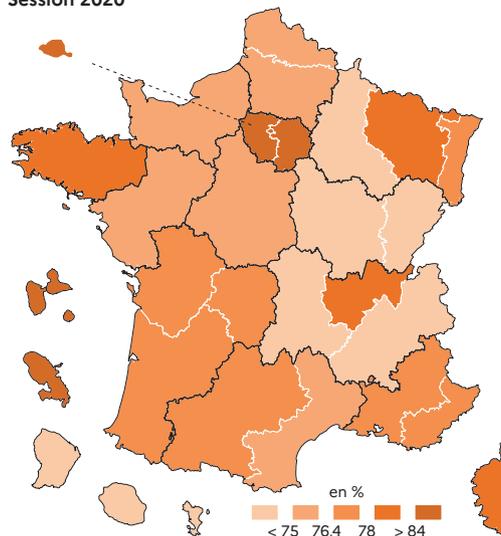
Suite à une modification réglementaire instaurant une « épreuve de contrôle » dite de rattrapage, le taux de la voie professionnelle a connu une hausse très importante en 2009 avant de retrouver, en 2012, son niveau de 2008. Entre 2014 et 2019, il oscille entre 80,5 % et 82,8 %, restant bien inférieur à ceux des voies générale et technologique. Dans le contexte de la crise sanitaire liée à l'épidémie de Covid-19, le taux de réussite au baccalauréat a augmenté de 7 à 8 points dans les trois voies en 2020. À la session de juin 2021, il est stable dans la voie générale et diminue dans les voies technologique et professionnelle par rapport à 2020, tout en restant très nettement supérieur à 2019.

1. L'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième donne une mesure de la probabilité qu'aurait un jeune de sixième, une année donnée, de réussir l'examen du baccalauréat s'il rencontrait tout au long de son parcours les conditions scolaires que connaissent les autres jeunes cette année-là.

L'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième est la plus importante en Île-de-France

L'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième¹ varie de 63,8 % en Guyane à 88,9 % à Versailles à la session 2020. Elle est maximale dans les académies d'Île-de-France, en Guadeloupe et en Martinique en dépassant 84 % ► 30.4. Par ailleurs, les élèves de sixième ont également de plus fortes chances d'obtenir un baccalauréat général ou technologique dans les académies de Corse et de Lyon ou un baccalauréat professionnel en Guyane. ■

30.4 Espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième Session 2020



Lecture : dans l'académie de Montpellier, l'espérance d'obtenir le bac pour un élève de sixième est de 75,8 % s'il rencontre tout au long de son parcours scolaire les conditions scolaires que connaissent les jeunes en 2020 dans l'académie de Montpellier.

Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat.

Source : DEPP-MENJS, Système d'information Cyclades, Océan, Scolarité, Sifa ; ministère en charge de l'Agriculture.

POUR EN SAVOIR PLUS

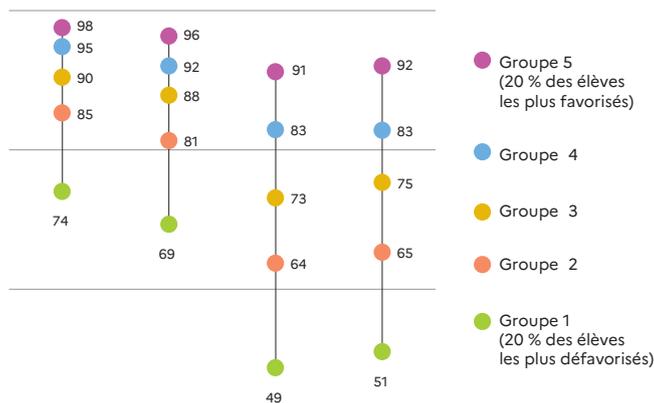
- Guessan D., 2019, « Diplôme national du brevet 2018 », *Note d'Information*, n° 19.17, DEPP-MENJ.
- Michaudon H., 2019, « La réussite au CAP et au BEP, session 2018 », *Note d'Information*, n° 19.29, DEPP-MENJ.
- Thomas F., 2021, « Le baccalauréat 2021. Session de juin », *Note d'Information*, n° 21.32, DEPP-MENJS.
- Thomas F., 2021, « Résultats définitifs de la session 2020 du baccalauréat : des bacheliers plus nombreux et des écarts de réussite selon la voie, le sexe, le statut et l'âge plus resserrés », *Note d'Information*, n° 21.12, DEPP-MENJS.

L'environnement familial des élèves a une influence sur leur parcours scolaire et leur acquisition de connaissances. Les conditions de vie, les ressources économiques et culturelles, sont plus ou moins favorables à la réussite scolaire.

Les inégalités sociales de performances sont déjà élevées en début de collège

En début de collège, les inégalités de performances scolaires selon le milieu social des parents sont déjà fortes. Ainsi, en sixième, à la rentrée 2020, parmi les 20 % d'élèves les plus favorisés socialement, neuf sur dix ont une maîtrise satisfaisante ou très bonne des connaissances et compétences en mathématiques. Seule la moitié des 20 % d'élèves les moins favorisés atteint une maîtrise satisfaisante. Le taux de maîtrise des élèves les plus favorisés dépasse celui des plus défavorisés de 42 points. Les écarts sont moins élevés en français (24 points), où les difficultés sont moins prononcées qu'en mathématiques (fiches 23 et 26). Par ailleurs, à l'occasion du test de positionnement passé en seconde générale, technologique et professionnelle à la rentrée 2020, de forts écarts de maîtrise sont également perceptibles : 41 et 27 points d'écart, respectivement, en mathématiques et en français.

> 31.1 Proportion d'élèves ayant une maîtrise satisfaisante des connaissances et compétences selon le milieu social des parents, rentrée 2020 (en %)



Sixième	Seconde	Sixième	Seconde
Français	Français	Mathématiques	Mathématiques

Lecture : 91 % des élèves les plus favorisés socialement (groupe 5) ont une maîtrise satisfaisante ou très bonne des connaissances et des compétences évaluées en mathématiques en début de sixième.

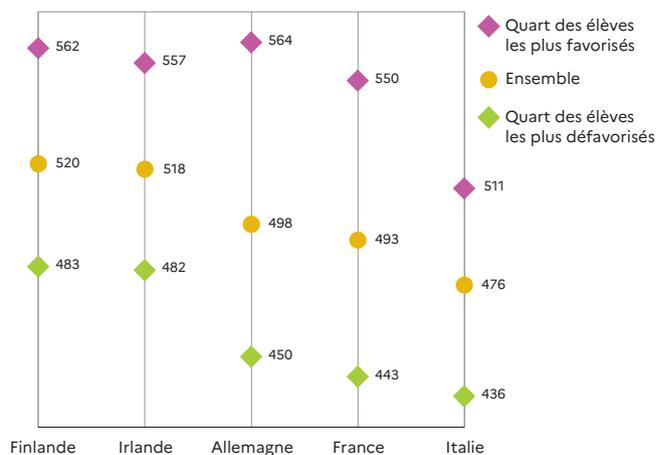
Champ : élèves de sixième et de seconde, France métropolitaine + DROM + Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat.

Source : DEPP-MENJS, évaluation nationale exhaustive de début de sixième et test de positionnement de début de seconde, septembre 2020.

La France fait partie des pays où elles sont les plus prononcées à l'âge de 15 ans

La France compte parmi les pays européens où les inégalités sociales de résultats scolaires sont les plus fortes. En 2018, les élèves de 15 ans dont le contexte socioéconomique est le plus favorisé ont, en France, un score moyen en compréhension de l'écrit comparable à celui de leurs homologues de Finlande et d'Irlande, alors que les élèves français dont le contexte est le plus défavorisé ont un niveau inférieur d'environ 40 points à ceux des deux mêmes pays ▶ 31.2. En revanche, les scores des élèves les plus défavorisés sont proches de ceux de l'Allemagne. La France fait d'ailleurs partie des pays, comme l'Allemagne, où l'écart de score entre ces deux groupes d'élèves est particulièrement élevé. Comme dans la plupart des pays européens, les écarts sociaux de compétences sont stables en France depuis 2009.

> 31.2 Score moyen des élèves de 15 ans à l'épreuve de compréhension de l'écrit selon le statut économique, social et culturel en 2018



Lecture : en France, le score moyen obtenu à PISA en compréhension de l'écrit est de 493. Il est de 550 parmi le quart des élèves dont le contexte socioéconomique (au sens de l'indice SESC de PISA) est le plus favorisé, et 443 parmi les élèves dont le contexte socioéconomique est le plus défavorisé.

Champ : élèves de 15 ans.

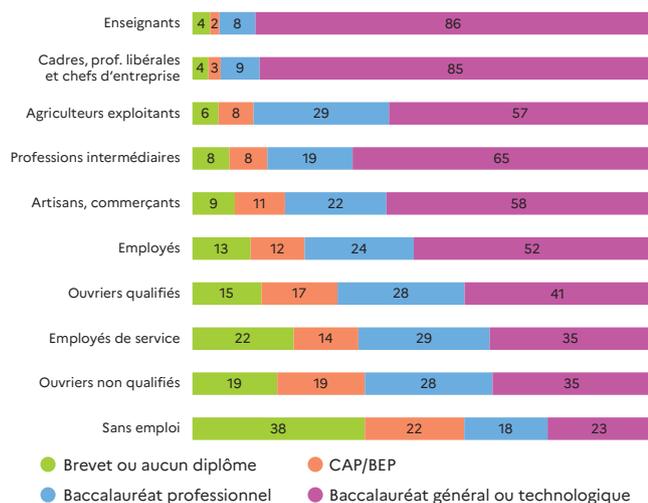
Source : DEPP-MENJS, OCDE-PISA.

Ces inégalités se traduisent également dans les sorties sans diplôme et l'orientation

Les écarts sociaux en matière de sorties sans diplôme sont en partie le reflet des écarts de résultats scolaires. Ainsi, parmi les élèves entrés en sixième en 2007, un cinquième des enfants d'employés de service et d'ouvriers non qualifiés n'a pas de diplôme du secondaire dix ans

plus tard ► 31.3. À l'inverse, cette proportion n'est que de 4 % chez les enfants d'enseignants, de cadres, professions libérales et chefs d'entreprise. Ces écarts se sont toutefois réduits depuis les années 1990. Ainsi, parmi les élèves entrés en sixième en 1995, la proportion d'enfants d'ouvriers non qualifiés sortis sans diplôme atteignait 33 % contre 8 % parmi les enfants de cadres, soit 25 points d'écart, contre 15 points en 2007. De plus, les processus d'orientation restent très marqués par l'origine sociale, ce qui résulte de résultats scolaires et de souhaits d'orientation différenciés. Parmi les élèves entrés en sixième en 2007, près de la moitié des enfants d'employés de service et d'ouvriers ont obtenu un diplôme de l'enseignement professionnel (baccalauréat ou CAP) dix ans plus tard, contre un enfant de cadre et d'enseignant sur dix.

► 31.3 Niveau de diplôme dix ans après l'entrée en sixième selon le milieu social (en %)



Lecture : dix ans après leur entrée en sixième en 2007, 86 % des enfants d'enseignants sont titulaires d'un baccalauréat général ou technologique.

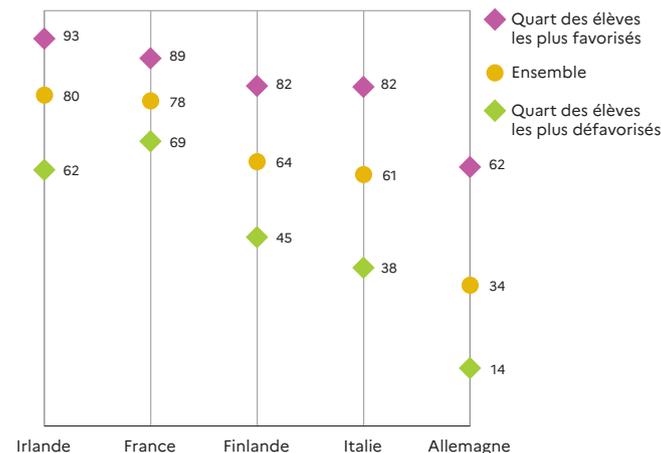
Champ : France métropolitaine.

Source : DEPP-MENJS, SIES-MESRI panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

La majorité des élèves de milieu défavorisé comptent obtenir un diplôme du supérieur

En 2018, en France, 89 % des élèves de 15 ans déclarent qu'ils comptent obtenir un diplôme du supérieur, lorsqu'ils appartiennent au quart des élèves au contexte socioéconomique le plus favorisé, contre 69 % parmi le quart des plus défavorisés ► 31.4. Cet écart de 20 points est le plus faible des pays européens. Par contraste, les

► 31.4 Proportion d'élèves de 15 ans qui comptent obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur selon le statut économique, social et culturel en 2018 (en %)



Lecture : en France, 78 % des élèves de 15 ans déclarent envisager d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. C'est le cas de 89 % des élèves dont le contexte socioéconomique (au sens de l'indice SESC de PISA) est le plus favorisé, et de 69 % parmi les élèves dont le contexte socioéconomique est le plus défavorisé.

Champ : élèves de 15 ans.

Source : DEPP-MENJS, OCDE-PISA.

écarts sociaux d'aspirations à un diplôme du supérieur sont les plus élevés en Allemagne (48 points d'écart), sans doute du fait notamment de l'orientation précoce des élèves dans des filières séparées, à dominante générale ou professionnelle. Néanmoins, en France, l'accès effectif à l'enseignement supérieur est aussi marqué par de fortes inégalités sociales, ainsi que le niveau de diplôme en sortie du système éducatif (fiche 36). De plus, les jeunes des origines sociales les plus favorisées sont surreprésentés dans les filières les plus élitistes, incluant notamment les classes préparatoires aux grandes écoles. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

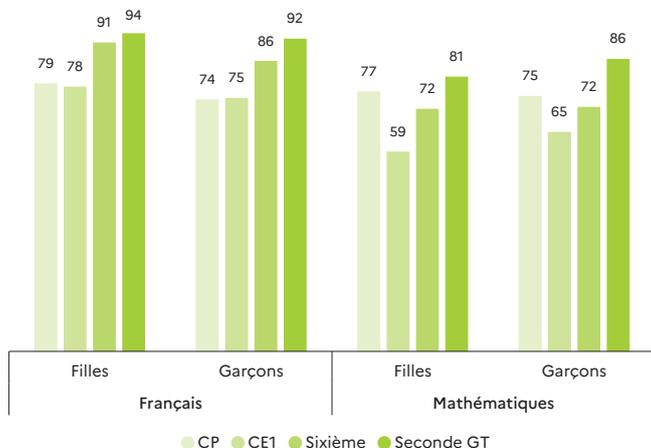
- Barhoumi M., Caille J.-P., 2020, « Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours scolaires encore socialement différenciés », *Éducation & formations*, n° 101, DEPP-MENJS, p. 323-358.
- DEPP-MENJS-MESRI, 2020, *L'Europe de l'éducation en chiffres*.
- Givord P., 2020, « Dans les pays de l'OCDE, les aspirations éducatives et professionnelles des jeunes de 15 ans sont très marquées par le milieu social », *France, portrait social*, Insee, p. 79-91.

Les parcours des filles et des garçons se différencient dès l'école élémentaire avec des résultats différents en français et en mathématiques. Par la suite, les scolarités se distinguent plus nettement en fonction des orientations au cours du lycée et à l'entrée de l'enseignement supérieur. La nature du diplôme de fin d'études en formation initiale sont liés à ces différenciations.

Des spécialisations disciplinaires à l'école et au collège

À l'entrée en CP, la part de filles qui ont une maîtrise satisfaisante en français est supérieure de 5 points de pourcentage à celle des garçons ► 32.1. L'écart se résorbe légèrement au début du CE1 (3 points) mais est identique à l'entrée au collège (5 points). En début de seconde générale et technologique (GT) à l'entrée au lycée, l'écart est plus faible (2 points), en partie car les garçons sont moins nombreux dans l'enseignement général et technologique et que les plus faibles scolairement sont désormais scolarisés dans l'enseignement professionnel. En CP, les filles sont également plus nombreuses à avoir une maîtrise satisfaisante en mathématiques avec un écart de 2 points de pourcentage par rapport aux garçons. Cet écart s'inverse nettement en CE1 en leur défaveur (5 points) bien qu'il ne soit plus observable à la sortie de l'école primaire. À l'entrée

► 32.1 Part d'élèves qui ont une maîtrise satisfaisante aux évaluations de compétences à la rentrée 2020 (en %)



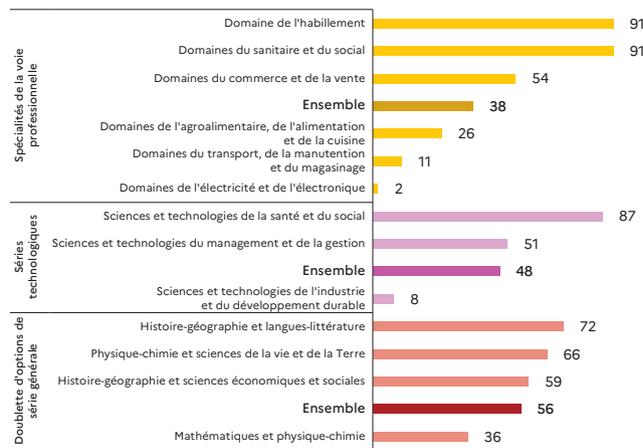
Lecture : en début de CP, 79 % des filles et 74 % des garçons présentent une maîtrise satisfaisante en français. **Champ :** France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, public et privé sous contrat. **Source :** DEPP-MENJS, Repères CP-CE1, évaluation exhaustive de début de sixième, test de positionnement de seconde.

au lycée, l'écart est de nouveau de 5 points en faveur des garçons, il s'est donc accentué au contraire de l'écart en français qui s'était résorbé dans le champ des scolarisés en filière GT.

Des orientations différentes amorcées au lycée

Au cours du lycée, les orientations suivent notamment cette spécialisation disciplinaire et plus généralement la division professionnelle des tâches en fonction du genre. Ceci aboutit à des proportions différentes de filles selon les spécialités et filières. Elles sont nettement moins nombreuses dans les spécialités professionnelles (38 %) et plus nombreuses dans la filière générale (56 %) ► 32.2. Dans les filières professionnelles et technologiques, les filles sont largement majoritaires dans les spécialités et les séries qui débouchent sur des métiers très féminisés comme les domaines de l'habillement ou du sanitaire et social au contraire des domaines de l'agroalimentaire, du transport, de l'électricité ou de l'industrie. Les domaines tertiaires du management et du commerce, qui scolarisent massivement, sont plutôt paritaires. Dans la filière générale, une doublette comme « histoire-géographie, géopolitique, sciences politiques » et « sciences économiques et sociales » est relativement paritaire. Cependant, les garçons sont majoritaires dans les doublettes mathématiques et physique chimie, ou mathématiques et sciences de

► 32.2 Part de filles en classe de terminale dans une sélection de doublettes, de séries ou de spécialités à la rentrée 2020 (en %)



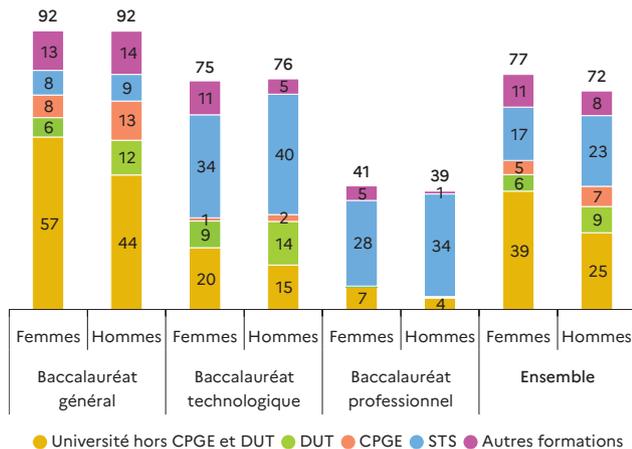
Lecture : dans les spécialités professionnelles du domaine de l'habillement, 91 % des élèves sont des filles. **Champ :** France métropolitaine + DROM, public et privé (sous et hors contrat), MENJS. **Source :** DEPP-MENJS, Système d'information Scolarité et enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat.

l'ingénieur tandis que les filles sont majoritaires dans la doublette physique-chimie et SVT ou celles avec les options « langues et littérature » ou humanités.

Des orientations cohérentes dans l'enseignement supérieur

Après l'obtention du baccalauréat, les orientations dans l'enseignement supérieur suivent une double tendance. La nature de la formation dépend de la tendance disciplinaire et professionnelle déjà engagée avec les filles qui s'orientent davantage vers les formations de santé et de lettres au contraire des garçons vers les formations technologiques ou scientifiques. Le type de formation dépend des stratégies et des motivations construites par les individus selon leur genre avec des garçons plus ambitieux à niveau scolaire égal et plus présents dans les filières sélectives. Les bacheliers professionnels ont plus de probabilité d'aller en STS et en IUT et les bacheliers en université et en écoles spécialisées, notamment dans les domaines de la santé et du social ▶ 32.3. Les bacheliers généraux ont plus de probabilités d'aller en CPGE scientifique ou en

▶ 32.3 Taux d'inscription immédiat des bacheliers et des bachelères 2020 dans les différentes filières de l'enseignement supérieur (en %)



Lecture : dans la voie générale, 57 % des bachelères et 44 % des bacheliers se sont inscrits à l'université (hors CPGE et DUT).

Note : les taux d'inscription à l'université ont été calculés hors inscriptions simultanées en licence-CPGE. Les données de l'année 2020 sont provisoires.

Champ : France métropolitaine + DROM.

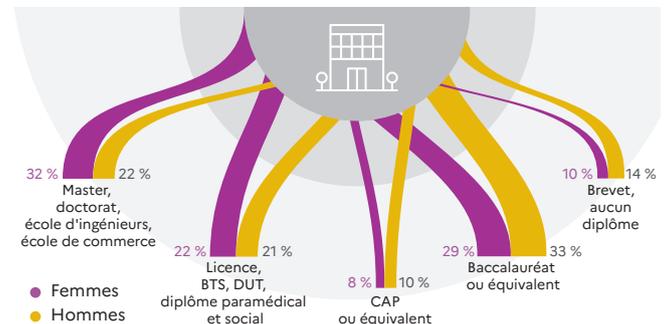
Source : Systèmes d'information des ministères en charge de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de l'Agriculture. Traitement SIES-MESRI.

IUT et les bacheliers en université, en particulier dans le domaine de la santé. Les femmes ont un taux de poursuite global de 5 points supérieur aux hommes car elles sont plus nombreuses dans les voies générale et technologique qui offrent un taux de poursuite nettement supérieur à la voie professionnelle.

Les femmes plus diplômées mais moins souvent ingénieures

À la fin de leur scolarité initiale, les femmes sont davantage diplômées de l'enseignement supérieur que les hommes, en particulier pour les niveaux supérieurs à la licence (respectivement 32 % et 22 %) et elles sortent moins souvent sans diplômes du système éducatif ▶ 32.4. Cependant, elles obtiennent moins souvent des diplômes dans les écoles d'ingénieur et sont sous-représentées parmi les docteurs en comparaison de leur présence dans les cursus de licence et de master. ■

▶ 32.4 Répartition des sortants de formation initiale en fonction de leur diplôme le plus élevé entre 2017 et 2019 (en %)



1. Hors diplômes d'infirmières, sages-femmes, etc.

Lecture : en moyenne sur 2017, 2018 et 2019, 32 % des femmes et 22 % des hommes sortent de formation initiale avec un diplôme de master, de doctorat ou équivalent.

Note : en raison des arrondis, les totaux peuvent différer de la somme des éléments qui les composent.

Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte), données provisoires.

Source : Insee, enquêtes Emploi, estimations de population, recensement de la population ; traitement DEPP-MENJS.

Les parcours et résultats scolaires se différencient en fonction des territoires. Ces disparités interviennent à des échelles multiples : l'académie, le département ou encore le quartier de résidence. Elles apparaissent notamment liées au contexte géographique et socioéconomique.

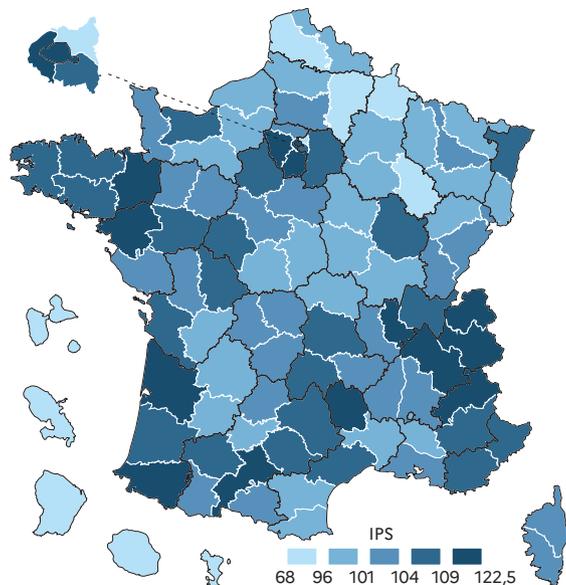
Les inégalités de résultats scolaires reflètent globalement la composition sociale des territoires

La carte départementale de la réussite scolaire, mesurée par les notes obtenues au diplôme national du brevet (DNB) reflète assez étroitement les disparités de contexte socioéconomique. Cette corrélation est notamment le résultat du fort lien existant au niveau individuel entre le milieu social et les résultats scolaires (fiche 31). Ainsi, les notes moyennes au DNB les plus élevées sont atteintes dans l'ouest de la France, au sud du Massif central, au nord des Alpes, et dans l'Ouest francilien ► 33.1 et ► 33.2. La plupart de ces départements ont également un indice de position sociale moyen

(IPS) parmi les plus élevés, c'est-à-dire que les parents y occupent des professions associées à une meilleure réussite scolaire des enfants. Inversement, les départements où la réussite au DNB est la plus faible correspondent en général à ceux pour lesquels l'IPS moyen est le plus bas. Ils se situent notamment dans le Nord et l'Est, à forte composante ouvrière, mais également dans le sud de la France, où les parts de parents au chômage et de familles monoparentales sont élevées. Enfin, les DROM sont les départements français dont l'IPS est le plus faible (avec la Seine-Saint-Denis en métropole) et deux d'entre eux sont également les départements dont les notes au DNB sont les plus faibles.

Toutefois, cette relation entre milieu social et résultats au DNB n'est pas systématique. Les collégiens de plusieurs départements de l'ouest de la France ont une réussite élevée au regard de leur IPS moyen. Inversement, d'autres départements, en général très urbains, présentent une réussite au DNB faible au regard de leur IPS, notamment en Île-de-France et dans le Sud-Est. L'une des explications tient dans les inégalités économiques qui y sont plus élevées, associées à une forte ségrégation scolaire. La concentration

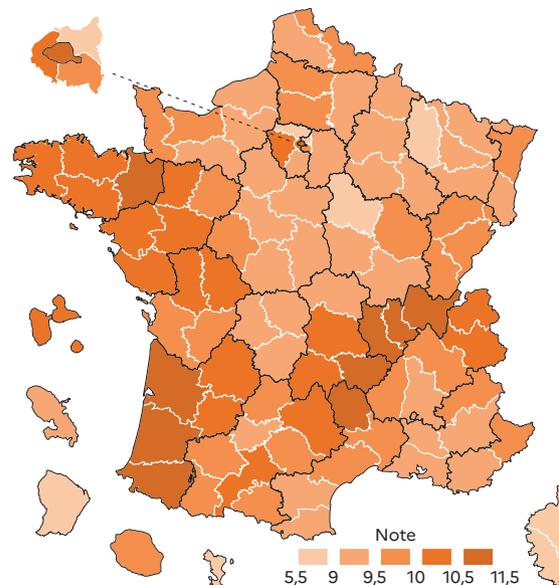
► 33.1 Indice de position sociale moyen des familles de collégiens à la rentrée 2020



France métropolitaine + DROM : 103,9

Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat.
Source : DEPP-MENJS, Système d'information Scolarité, rentrée 2020.

► 33.2 Note moyenne aux épreuves écrites du diplôme national du brevet à la session 2019



France métropolitaine + DROM : 9,6 sur 20

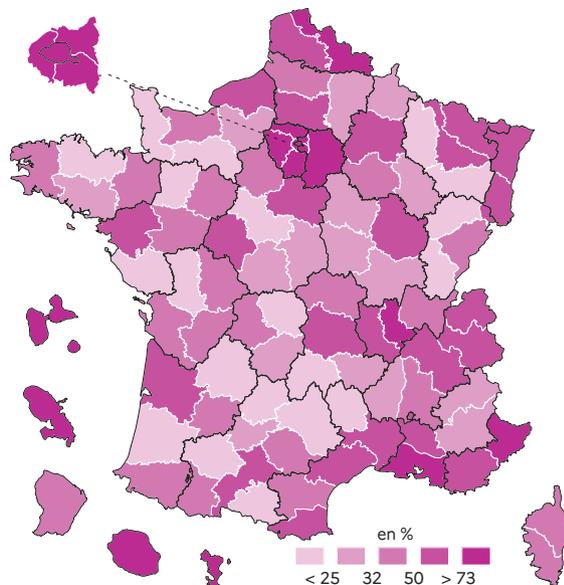
Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat.
Source : DEPP-MENJS, Système d'information Cyclades, session 2019.

de difficultés sociales, dans un établissement, se fait au détriment des résultats des élèves socialement les plus défavorisés. En effet, ces élèves risquent davantage d'être inscrits dans des établissements avec de nombreux camarades de classe en difficulté scolaire, ce qui peut avoir des répercussions négatives sur leurs conditions d'apprentissage.

Le degré d'urbanisation induit des disparités d'offre et de parcours scolaires

Après la troisième, l'orientation en seconde générale et technologique (GT) dépend en partie des résultats scolaires des élèves et de leur milieu social, mais également du contexte géographique. L'orientation en seconde GT est plus fréquente dans les départements urbains denses ou très denses ▶ 33.3 et ▶ 33.4. La diversité et la proximité des formations, notamment d'enseignement supérieur, favorisent les aspirations à des études longues. Inversement, dans les territoires éloignés des grandes villes, à résultats scolaires

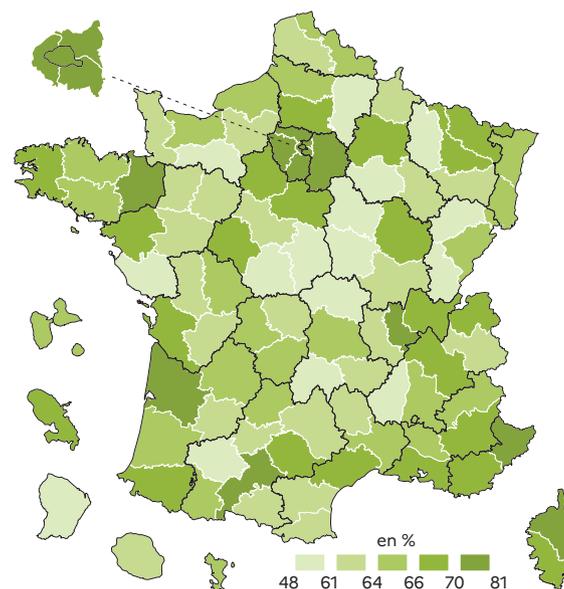
▶ 33.3 Part des écoliers et collégiens vivant dans des communes urbaines denses ou très denses à la rentrée 2020



Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé.
Source : DEPP-MENJS, bases Diapre et Système d'information Scolarité, rentrée 2020.

équivalents l'orientation des élèves se fait plus souvent dans l'enseignement professionnel. En effet, les collégiens et leurs parents envisagent moins souvent des parcours d'études et d'insertion professionnelle qui impliquent de longs trajets ou des déménagements et sont donc moins ambitieux dans les choix d'orientation. Enfin, la voie professionnelle est plus développée dans la moitié nord de la France (hors Île-de-France) où les taux d'orientation en seconde GT sont les plus faibles. ■

▶ 33.4 Taux de passage en seconde GT à la rentrée 2020



Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat.
Source : DEPP-MENJS, Système d'information Scolarité, sur la formation des apprentis SIFA, Safran du ministère en charge de l'Agriculture.

POUR EN SAVOIR PLUS

- DEPP-MENJS, 2021, « Les territoires de l'éducation : des approches nouvelles, des enjeux renouvelés », *Éducation & formations*, n° 102, DEPP-MENJS.
- DEPP-MENJS, 2019, « La réussite des élèves : contextes familiaux, sociaux et territoriaux », *Éducation & formations*, n° 100, DEPP-MENJ.

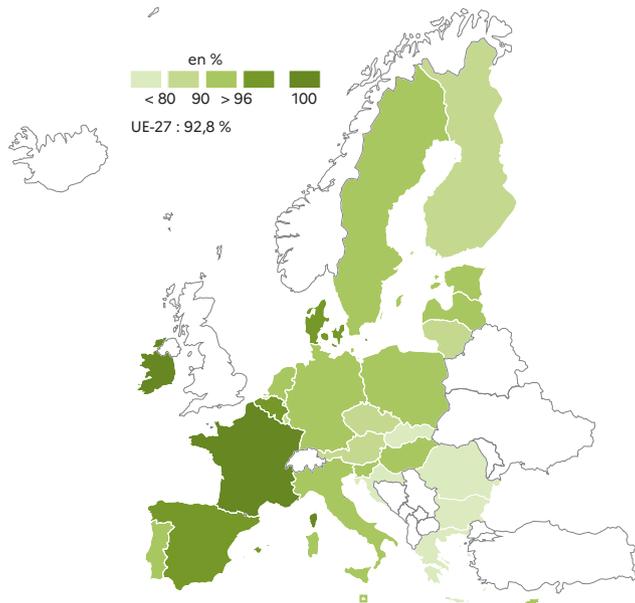
Méthodologie et définitions ▶ p. 97

L'Union européenne s'est fixé, au début de l'année 2021, de nouveaux objectifs relatifs à l'éducation et à la formation à atteindre avant 2030. Parmi les sept objectifs définis, cinq se prêtent déjà à un suivi statistique : ils traduisent la volonté des Européens à faire participer les enfants à l'éducation dès l'âge de 3 ans, à réduire les sorties précoces, à faire en sorte que les jeunes soient dotés de compétences de base et numériques, et soient diplômés de l'enseignement supérieur. Les deux objectifs restants, dont l'ambition est de renforcer les apprentissages en milieu professionnel et la formation des adultes, seront suivis notamment à partir de 2022.

Davantage de jeunes enfants en éducation en France qu'ailleurs en Europe

L'un des nouveaux objectifs européens consiste à ce qu'au moins 96 % des enfants ayant entre 3 ans et l'âge de début d'instruction élémentaire obligatoire soient en éducation avant 2030. En 2019, la proportion est de 93 % en moyenne dans les 27 pays membres de l'Union européenne. Seuls cinq pays ont dépassé la cible : c'est le

> 34.1 Taux de participation à l'éducation des enfants ayant entre 3 ans et l'âge d'enseignement élémentaire obligatoire, en 2019



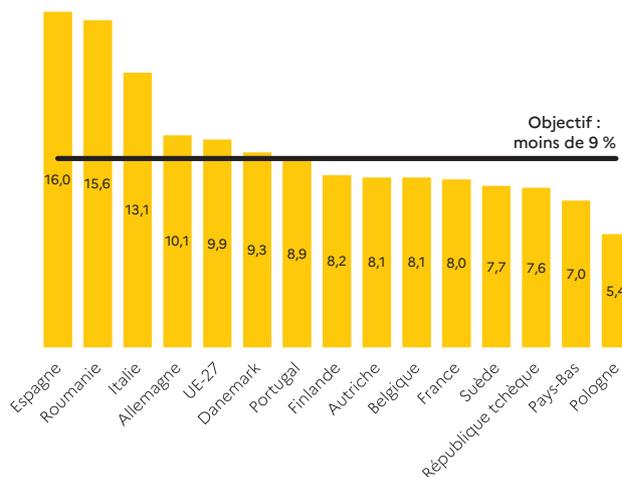
Source : Eurostat, données de la collecte UOE ; [educ_uoe_enra21].

cas de la Belgique, du Danemark et de l'Espagne, alors que la France et l'Irlande ont atteint 100 % de participation ▶ 34.1

Peu de sorties précoces en France et une tendance favorable pour l'Europe dans son ensemble

Un deuxième objectif est de ramener en dessous de 9 % la proportion des jeunes âgés de 18 à 24 ans qui n'ont pas de diplôme du second cycle du secondaire et qui ne suivent pas de formation (situation dite de « sortie précoce » de l'éducation et de la formation). En 2020, le taux moyen des 27 pays de l'Union (10 %) dépasse ce plafond, mais 18 pays dont la France, les Pays-Bas ou encore la Pologne se situent en deçà et ont donc déjà atteint l'objectif. L'Allemagne, l'Italie ou l'Espagne sont à l'heure actuelle en retard sur la cible collective. Au cours de la décennie précédente, de nombreux pays ont sensiblement amélioré leur situation quant aux sorties précoces, notamment la France (où la proportion est passée de 13 % en 2010 à 8 % en 2020) ou le Portugal (de 28 % à 9 %). D'autres ont stagné, comme l'Autriche (stable à 8 %), voire régressé, comme la République tchèque (de 5 % à 8 %) ▶ 34.2.

> 34.2 Proportion de jeunes âgés de 18 à 24 ans en situation de sortie précoce de l'éducation et de la formation en 2020 (en %)



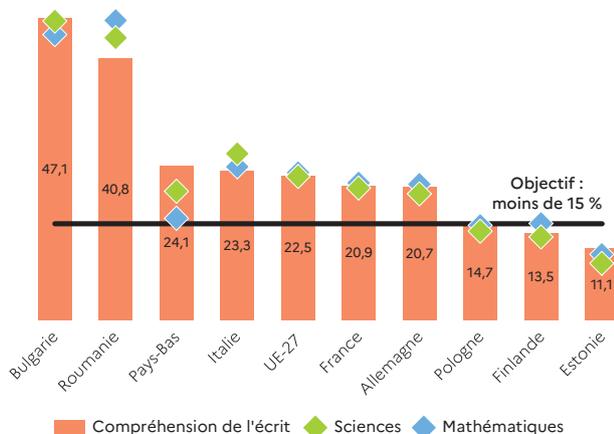
Note : données provisoires pour l'Allemagne.
Source : Eurostat, enquête EU-LFS, [edat_lfs_14].

Encore de larges proportions d'élèves avec un faible niveau de compétences en Europe

L'Europe souhaite également que la proportion d'élèves âgés de 15 ans avec des compétences insuffisantes dans les trois domaines évalués à PISA (OCDE) soit inférieure à 15 % en 2030. Au dernier test, réalisé en 2018, la proportion moyenne d'élèves dépourvus de compétences minimales dans les 27 pays de l'Union a été de 23 % en compréhension de l'écrit et en culture mathématique, et de 22 % en culture scientifique. En France, où 21 % d'élèves ont été faiblement compétents dans chacun des trois domaines évalués en 2018, les résultats sont légèrement meilleurs que dans les pays européens en moyenne. Les résultats de l'Allemagne sont similaires à ceux de la France, mais ceux de l'Espagne et de l'Italie sont moins bons. Seules l'Estonie, la Finlande et la Pologne se situent en dessous du plafond fixé dans chacun des trois domaines à PISA 2018 ▶ 34.3.

L'Union s'est assigné un autre objectif relatif à la littératie numérique (basé sur l'enquête ICILS, réalisée par l'IEA) : les élèves avec des compétences insuffisantes dans ce domaine devraient constituer moins de 15 % des élèves en huitième année d'enseignement depuis l'entrée en élémentaire (classe de quatrième pour la France). Parmi les six pays européens qui ont participé en 2018 à l'enquête ICILS, aucun n'atteint la cible collective. Les proportions d'élèves faiblement compétents s'étendent en effet de 16,2 % au Danemark à 50,6 % au Luxembourg, en passant par 43,5 % en France.

▶ 34.3 Proportion de jeunes âgés de 15 ans qui ont une faible maîtrise selon le domaine évalué lors de l'enquête PISA 2018 (en %)

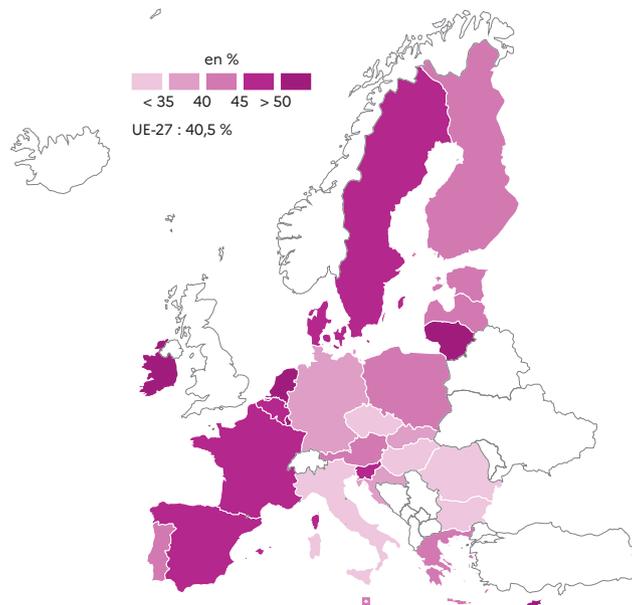


Source : OCDE, enquête OCDE PISA 2018, tableaux I.B1.1, I.B4.2, I.B4.3.

Plus d'un tiers des jeunes européens diplômés de l'enseignement supérieur

Enfin, au moins 45 % des individus âgés de 25 à 34 ans devraient être diplômés de l'enseignement supérieur selon l'agenda européen 2030. En 2020, la proportion moyenne dans les pays de l'Union est de 41 %. Neuf pays dont l'Irlande (58 %), les Pays-Bas (52 %), la France (49 %) ou l'Espagne (47 %) dépassent déjà la cible communautaire, pour partie grâce aux filières courtes de l'enseignement supérieur dans ces deux derniers pays (BTS ou DUT en France). À l'inverse, relativement peu de jeunes sont diplômés du supérieur en Allemagne (35 %), où un enseignement postsecondaire non tertiaire est particulièrement développé ▶ 34.4. ■

▶ 34.4 Proportion de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les jeunes âgés de 25 à 34 ans, selon le sexe, en 2020



Source : Eurostat, enquête EU-LFS, [edat_ifse_03].

POUR EN SAVOIR PLUS

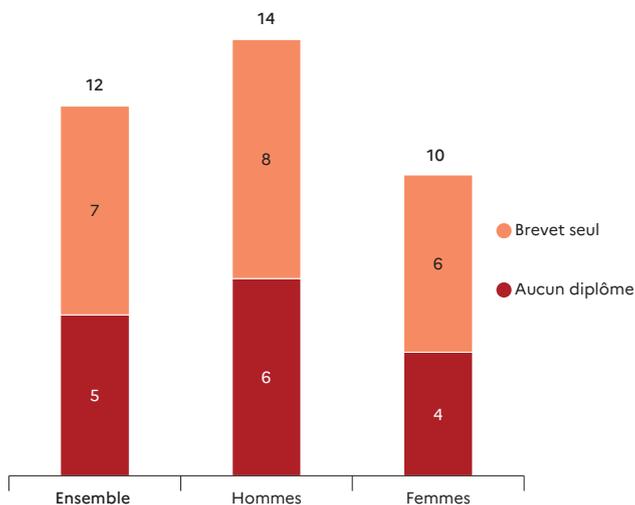
– Fournier Y., Rakocevic R., 2021, « L'Union européenne s'est fixé de nouveaux objectifs en éducation et formation pour 2030 », *Note d'Information*, n° 21.25, DEPP-MENJS.

Ne pas détenir de diplôme rend plus difficile l'entrée dans la vie active. Réduire le nombre de sortants du système éducatif avec un faible niveau d'études constitue un enjeu humain, social et économique majeur. Des indicateurs sont disponibles pour appréhender les sorties à faible niveau d'études à différentes échelles : académique, nationale ou européenne.

Diminution de la proportion de jeunes sortants précoces du système éducatif

Le premier indicateur, le taux de sortants de formation initiale peu ou pas diplômés, donne la part des peu ou pas diplômés, parmi l'ensemble des sortants du système éducatif. Cet indicateur s'intéresse, une année donnée, à toutes les personnes qui ont interrompu leurs études initiales, pour une durée d'au moins un an. En 2018, parmi les sortants de formation initiale, 7 % ont le DNB et 5 % n'ont aucun diplôme, soit 12 % de l'ensemble qui sortent peu ou pas diplômés ▶ 35.1.

▶ 35.1 Part de sortants de formation initiale peu ou pas diplômés, en France, en 2018 (en %)



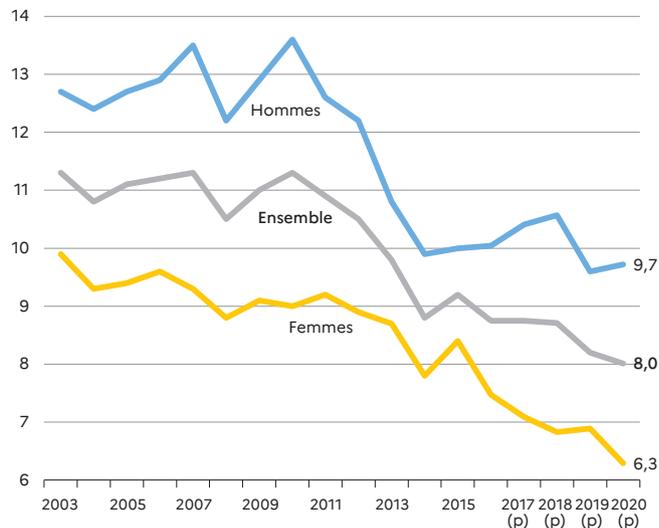
Lecture : en 2018 (moyenne sur 2017, 2018 et 2019), 12 % des sortants de formation initiale ne possèdent aucun diplôme ou uniquement le brevet.

Champ : France métropolitaine + DROM hors Mayotte, données provisoires.

Source : Insee, enquêtes Emploi, estimations de population, recensement de la population ; traitement DEPP-MENJS.

Le second indicateur, appelé « taux de sortants précoces » (*Early leavers from Education and training*) permet un suivi européen des sorties peu diplômées. Il mesure la part des peu diplômés (au plus du brevet) qui ne suivent pas de formation parmi les jeunes de 18 à 24 ans. Les jeunes peu diplômés en formation ne sont pas pris en compte et ceux qui auraient obtenu un CAP ou un baccalauréat après leur sortie de formation initiale ne sont pas « peu diplômés ». En 2020, les sortants précoces représentent 8,0 % des 18-24 ans ▶ 35.2. Ce sont moins souvent des femmes (6,3 %) que des hommes (9,7 %). L'objectif pour l'Union européenne est d'être sous le seuil de 9 % en 2030 (fiche 34). En France, le taux de sortants précoces était autour de 40 % à la fin des années 1970 et de 15 % à la fin des années 1990. Il est resté stable au cours des années 2000 autour de 11 %, avant de diminuer de 3 points depuis 2010. Cette proportion de 8 % de sortants précoces situe la France en bonne position, comparable à celle de la Suède, de la Finlande ou des Pays-Bas, en deçà de la moyenne de l'Union européenne (10 %) ▶ 35.3.

▶ 35.2 Part des 18-24 ans peu ou pas diplômés et hors formation (sortants précoces), en France, depuis 2003 (en %)

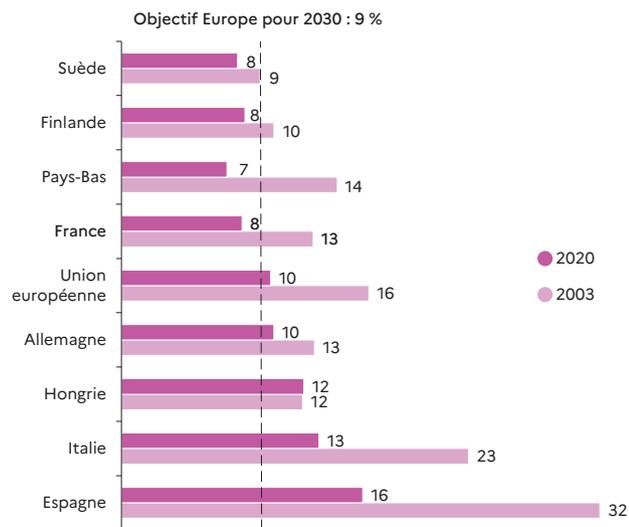


p : données provisoires.

Champ : France métropolitaine + DROM hors Mayotte.

Source : Insee, enquêtes Emploi ; traitement DEPP-MENJS.

35.3 Part des 18-24 ans peu ou pas diplômés et hors formation (sortants précoces), en Europe, en 2003 et en 2020 (en %)



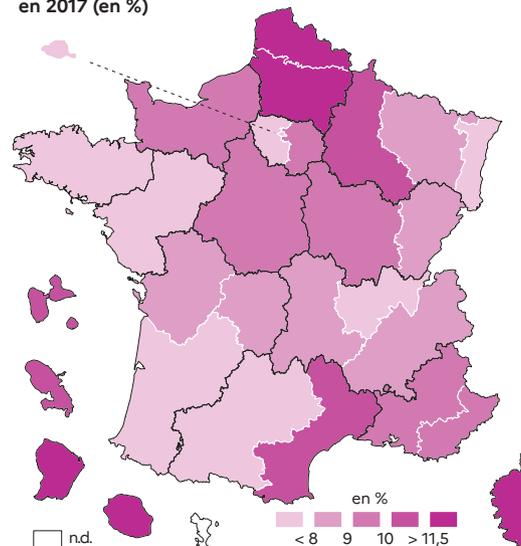
Source : Eurostat, enquêtes sur les forces de travail 2003 et 2020.

Une proportion de jeunes âgés de 16 à 25 ans peu ou pas diplômés très différente selon le territoire

Le dernier indicateur, qui permet des déclinaisons territoriales, est calculé à partir des données du recensement de la population. Il donne, pour les jeunes de 16 à 25 ans, la part des peu ou pas diplômés et non-inscrits dans un établissement d'enseignement. Il est proche de l'indicateur européen par sa définition. Il s'étend aux jeunes de 16 à 25 ans, qui sont concernés par le droit de retour en formation initiale. La répartition de ces jeunes n'est pas uniforme sur le territoire national ▶ 35.4. Leur proportion est inférieure à 9 % dans près de la moitié des académies, principalement sur la façade ouest de la France (6,2 % à Rennes) et dans la moitié sud à l'exception du pourtour méditerranéen.

Dans les autres académies, la part de jeunes peu ou pas diplômés atteint parfois des niveaux très élevés, en particulier à Amiens, à Lille, en Corse et dans les DROM avec une part supérieure à 11,5 %.

35.4 Part de jeunes âgés de 16 à 25 ans peu ou pas diplômés et non inscrits dans un établissement d'enseignement en 2017 (en %)



La très faible proportion pour Paris (3,4 %) et les autres grandes métropoles dans une moindre mesure, résulte d'une situation particulière. Un nombre important de jeunes y sont venus pour poursuivre leurs études supérieures ou travailler, sans forcément être originaires de ces régions. Cela contribue mécaniquement dans ces zones à diminuer l'indicateur, qui porte sur l'ensemble de la tranche d'âge des 16-25 ans selon leur lieu de résidence et symétriquement, à augmenter l'indicateur dans leurs régions d'origine. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

- Jaspas M.-L., 2015, « Les jeunes sans diplôme sont inégalement répartis sur le territoire », *Note d'Information*, n° 15.46, DEPP-MENESR.
- Le Rhun B., Dubois M., 2013, « Les sortants précoces et les sortants sans diplôme : deux mesures des faibles niveaux d'études », DEPP-MEN, p. 51-59.
- Testas A., 2019, « Amélioration des estimations de la part des 18-24 ans peu diplômés et hors formation et du flux de sortants de formation initiale sans diplôme, à partir de l'enquête Emploi », *Document de travail*, série « Méthodes », n° 2019-M01, DEPP-MENJ.

88 % des sortants de formation initiale sont diplômés d'études secondaires ou supérieures

Parmi les 743 000 jeunes ayant terminé leurs études initiales en France en 2018 (moyenne sur 2017, 2018 et 2019), 48 % sont diplômés de l'enseignement supérieur : 37 % avec un diplôme de l'enseignement supérieur long (licence et diplômes supérieurs) et 11 % avec un diplôme de l'enseignement supérieur court (BTS, DUT ou équivalent et paramédical et social de niveau bac + 2). Près de 40 % des jeunes ont au plus un diplôme de formations en lycée ou en apprentissage du second degré (9 % avec un CAP ou un BEP, 31 % avec un baccalauréat) et 12 % sortent peu ou pas diplômés (7 % avec le brevet et 5 % sans aucun diplôme) ► 36.1. En moyenne, les jeunes femmes sont plus diplômées que les jeunes hommes : 54 % sortent diplômées de l'enseignement supérieur, contre 43 % des jeunes hommes (fiche 32).

Les jeunes adultes sont légèrement plus diplômés que la moyenne des pays de l'OCDE

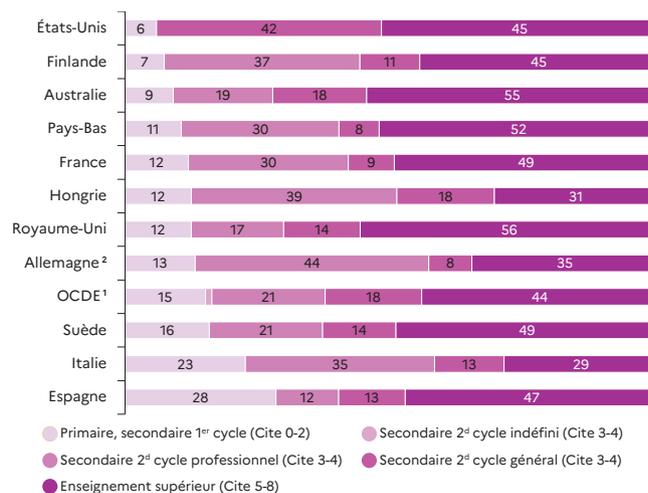
Un diplôme d'études secondaires longues est, pour l'OCDE et l'Union européenne, un bagage scolaire minimum pour une économie et une société de la connaissance. La France a longtemps partagé avec

les pays latins un niveau d'études modéré de sa population adulte. Les enseignements secondaires et supérieurs y étaient moins développés que dans les pays d'Europe du Nord ou qu'aux États-Unis, quand les générations actuellement âgées de 60 ans ont été scolarisées. Aujourd'hui, la France a, dans l'ensemble, rattrapé son retard avec 88 % des 25-34 ans détenant un diplôme d'enseignement supérieur ou secondaire de second cycle en 2020, au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE. La France compte, à cet âge, comme l'Allemagne, la Hongrie et la Finlande, au moins 30 % de diplômés de fin de secondaire professionnel ► 36.2.

À la session 2020, 86,6 % des jeunes d'une génération obtiennent un baccalauréat

De 1980 à 1995, le baccalauréat a connu une évolution de forte ampleur : le nombre annuel de bacheliers a plus que doublé et leur proportion dans une génération est passée d'un quart à 63 %. Cette forte progression résulte surtout de la croissance de la voie générale et de l'important essor de la voie professionnelle depuis sa première session en 1987.

► 36.2 Niveau de diplôme de la population des 25-34 ans dans les pays de l'OCDE en 2020 (en %)



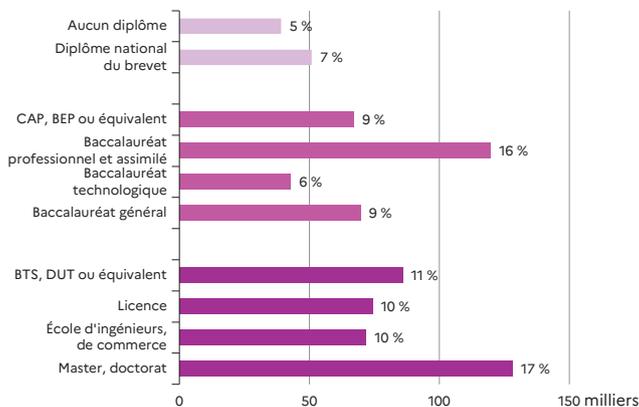
1. Moyenne des pays de l'OCDE, sans Corée ni Japon.

2. 2019.

Lecture : en 2020, 6 % de la population des États-Unis âgée de 25 à 34 ans est diplômée d'un enseignement primaire ou secondaire de premier cycle.

Source : OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2021 (à partir des enquêtes sur les forces de travail).

► 36.1 Nombre et répartition des sortants de formation initiale par niveau de diplôme



Lecture : en moyenne sur 2017, 2018 et 2019, 743 000 jeunes sont sortis de formation initiale, dont 5 % sans aucun diplôme.

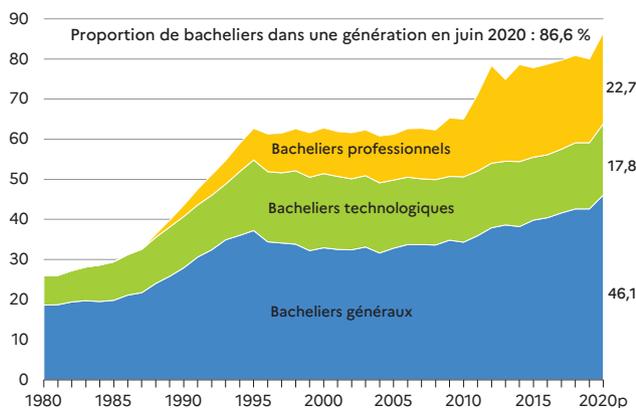
Note : en raison des arrondis, les totaux peuvent différer de la somme des éléments qui les composent.

Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte), données provisoires.

Source : Insee, enquêtes Emploi, estimations de population, recensement de la population ; traitement DEPP-MENJS.

Entre 1995 et 2008, contrastant avec la longue période de croissance qui a précédé, la proportion de bacheliers dans une génération atteint un palier et oscille autour de 62 %. Elle augmente de 13 points entre 2010 et 2012, sous l'effet notamment de la réforme de la voie professionnelle. La part de bacheliers professionnels a ainsi progressé de 10 points entre 2010 et 2012. Après une phase de transition, elle repart à la hausse essentiellement grâce à la poursuite de la progression de la voie générale. Pour la session 2020, dont les modalités ont été modifiées dans le contexte de l'épidémie de Covid-19, la part de bacheliers dans une génération s'élève à 86,6 %, dont 46,1 % dans la voie générale, 17,8 % dans la voie technologique et 22,7 % dans la voie professionnelle ► **36.3**.

► 36.3 Proportion de bacheliers dans une génération (1980-2020) (en %)



p : données provisoires. Pour la session 2020, les chiffres ont été établis à partir des résultats provisoires du baccalauréat 2020.

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

Source : DEPP-MENJS ; ministère en charge de l'Agriculture ; Insee.

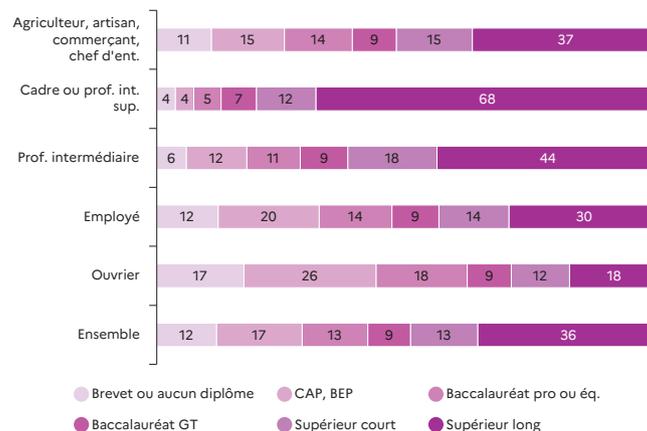
Les disparités d'accès au diplôme selon l'origine sociale restent fortes

Malgré l'élévation du niveau de diplôme, les inégalités sociales restent fortes. Le niveau de diplôme atteint diffère fortement selon la catégorie socioprofessionnelle des parents. Parmi les 25-34 ans, 80 % des enfants de cadres ou professions intellectuelles supérieures sont diplômés du supérieur, contre 30 % des enfants d'ouvriers. La proportion de jeunes ayant pour plus haut diplôme un baccalauréat général ou technologique diffère peu selon l'origine sociale. Néanmoins, seuls 9 % des enfants de cadres ou professions

intellectuelles supérieures ont pour plus haut diplôme un diplôme du second degré professionnel (baccalauréat professionnel, CAP ou équivalent), contre 44 % des enfants d'ouvriers. En outre, 4 % des enfants de cadres ou professions intellectuelles supérieures sont peu ou pas diplômés, contre 17 % des enfants d'ouvriers ► **36.4**.

Parmi les bacheliers, le type de baccalauréat obtenu diffère également selon la catégorie socioprofessionnelle des parents. En 2020, si 78 % des lauréats enfants de cadres obtiennent un baccalauréat général, 14 % un baccalauréat technologique et 8 % un baccalauréat professionnel, la répartition est de respectivement 37 %, 22 % et 41 % pour les enfants d'ouvriers ► **36.5 web**. ■

► 36.4 Niveau de diplôme des 25-34 ans selon le milieu social des parents, en 2020 (en %)



Lecture : en 2020, 12 % des adultes de 25-34 ans sont diplômés du brevet ou n'ont aucun diplôme.

Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte).

Source : Insee, enquêtes Emploi ; traitement DEPP-MENJS, données provisoires.

POUR EN SAVOIR PLUS

- Bernard J., Minni C., Testas A., 2018, « Des poursuites d'études plus fréquentes et une insertion professionnelle toujours plus difficile pour les moins diplômés », *Formations et emploi*, coll. « Insee références », p. 9-22.
- OCDE, 2021, *Regards sur l'éducation*.
- Thomas F., 2020, « Le baccalauréat 2020 : session de juin », *Note d'Information* n° 20.25, DEPP-MENJS.

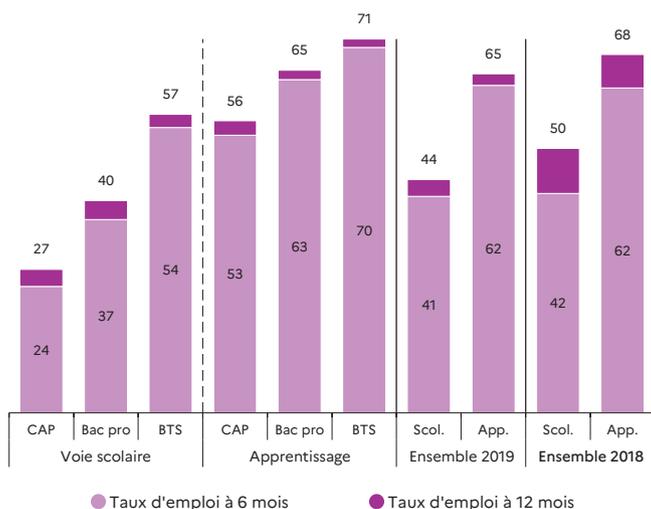
Méthodologie et définitions ► p. 99

Le niveau, la formation, la conjoncture économique et l'obtention du diplôme influent sur l'insertion

L'insertion professionnelle des jeunes apprentis et lycéens professionnels de niveau CAP à BTS s'inscrit dans un processus temporel continu après la fin de formation. Pour la génération sortie du système éducatif en 2019, le taux d'emploi en juillet 2020, soit un an après leur sortie, était de 3 points supérieur au taux d'emploi relevé en janvier 2020, six mois après leur sortie. Cependant, du fait de la crise sanitaire en 2020, l'amélioration de l'insertion entre six et douze mois est moindre que pour la génération précédente, sortie d'études en 2018, à tous les niveaux de formation ▶ 37.1.

À l'issue d'une dernière année de formation, 41 % des jeunes trouvent un emploi au bout de six mois quand ils sortent d'une formation par la voie scolaire alors qu'ils sont 62 % en sortant d'apprentissage. Toutefois, les jeunes issus de la voie scolaire sont proportionnellement plus nombreux à poursuivre leurs études que ceux issus de l'apprentissage (46 % contre 34 %). Or, plus le niveau de diplôme est élevé plus les chances de trouver un emploi augmente ▶ 37.5 web.

▶ 37.1 Taux d'emploi à six et douze mois pour les sortants d'études en 2018 et 2019 (en %)



Lecture : parmi les scolaires sortant d'un CAP en 2019, 27 % sont en emploi en juillet 2020, un an après leur sortie de formation. Ce taux d'emploi à douze mois a augmenté de 3 points par rapport à celui à six mois.

Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte). Sortants en 2018 et sortants en 2019 d'une dernière année de formation professionnelle en CFA ou lycée public ou privé sous contrat, de niveau CAP à BTS, six mois et douze mois après la fin des études.

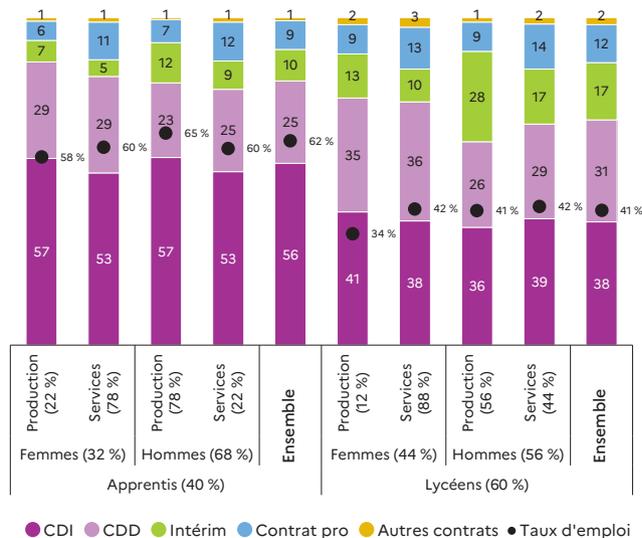
Source : DEPP-MENJS et Dares-MTEI, Inserjeunes.

Dans la voie scolaire, les sortants d'une dernière année de CAP sont 24 % à obtenir un emploi dans les six mois contre 54 % pour les sortants de BTS (respectivement, 53 % et 70 % pour les sortants d'apprentissage). Au-delà de la voie de formation suivie, obtenir le diplôme demeure déterminant dans l'insertion des jeunes. Les diplômés ont entre 7 et 18 points supplémentaires de taux d'emploi par rapport aux sortants qui n'ont pas obtenu le diplôme préparé.

Les femmes sont plus souvent en contrat à durée déterminée et les hommes en travail intérimaire

Plus de la moitié des apprentis sont embauchés en CDI, un quart en CDD et un sur dix est travailleur intérimaire, six mois après la sortie de formation. Les jeunes hommes sont plus souvent intérimaires que les jeunes femmes et ils sortent aussi plus souvent des formations relevant de la production, secteur dans lequel ce type de contrat est plus répandu. Pour les sortants des formations professionnelles en lycée, le CDI reste majoritaire, mais il représente moins de 40 % des types de contrats ▶ 37.2.

▶ 37.2 Répartition des jeunes selon le type de contrat six mois après la sortie (en %)



Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte). Sortants en 2019 d'une dernière année de formation professionnelle en CFA ou lycée public ou privé sous contrat, de niveau CAP à BTS.

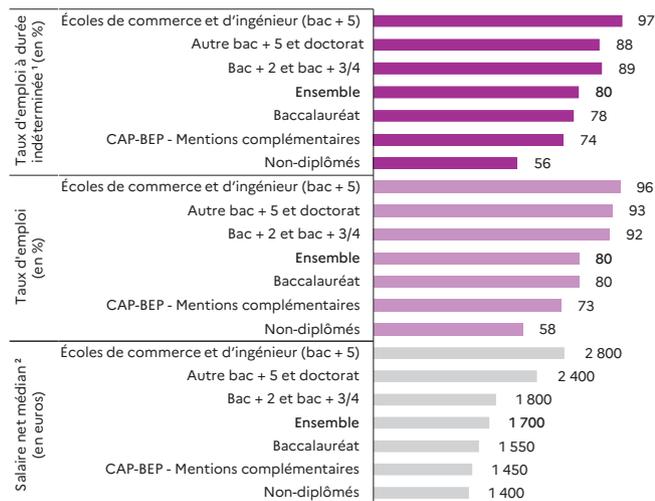
Source : DEPP-MENJS et Dares-MTEI, Inserjeunes.

Après sept années de vie active, les situations d'emploi des jeunes sont toujours liées au niveau de diplôme

En 2017, environ 80 % des jeunes sortis de formation initiale en 2010 tous niveaux de diplômes confondus occupent un emploi ▶ **37.3**. Toutefois, ce constat varie fortement selon le niveau de diplôme obtenu : 58 % des jeunes sortis sans diplôme (ou avec le brevet des collèges) ont un emploi contre 78 % des diplômés de l'enseignement secondaire et 92 % des diplômés du supérieur. Seuls 56 % des jeunes non diplômés en emploi en 2017 sont en emploi à durée indéterminée. Ils connaissent ainsi plus souvent (33 %) un début de parcours professionnel dominé par du chômage persistant ou récurrent ▶ **37.4**. De plus, leur salaire net médian est plus faible que celui des diplômés tout en restant proche de celui des diplômés de CAP ou BEP.

La situation professionnelle des diplômés de baccalauréat professionnel apparaît comme la plus favorable parmi les diplômes de l'enseignement secondaire en matière d'accès à l'emploi et à un emploi à durée indéterminée (51 % ont une trajectoire professionnelle marquée

37.3 Insertion professionnelle des jeunes de la Génération 2010 après sept années de vie active selon le plus haut niveau de diplôme détenu en 2010



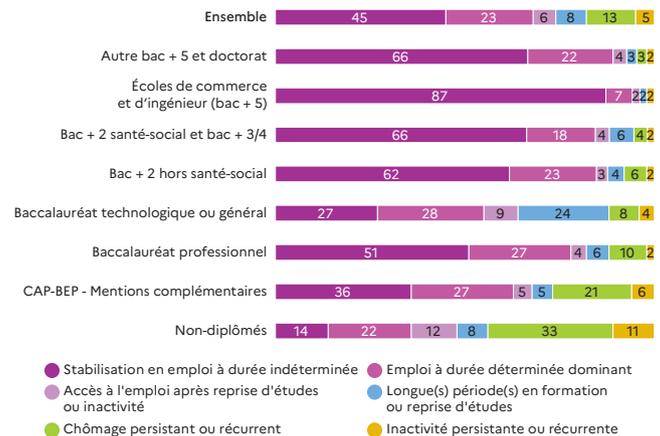
1. Jeunes en emploi à la date de l'enquête en 2017. Emploi à durée indéterminée : CDI, fonctionnaire, non-salarié.
2. Jeunes en emploi salarié à temps plein à la date de l'enquête en 2017.

Champ : France entière, primo-sortants du système éducatif.

Source : Céreq, enquête 2017 auprès de la Génération 2010.

par une stabilisation dans ce statut d'emploi). Les diplômés de baccalauréat général et technologique, souvent passés par l'enseignement supérieur sans avoir obtenu de diplôme, sont les plus nombreux à avoir connu de longues périodes de reprise d'études après leur sortie de formation initiale (24 %). Les sortants de l'enseignement supérieur ont les taux d'accès à l'emploi et à un emploi à durée indéterminée les plus élevés et leur salaire augmente avec le niveau de diplôme. Parmi eux, les diplômés de bac + 2 à bac + 4 (hors santé-social et licences professionnelles) sont les plus éloignés de l'emploi, notamment à durée indéterminée ▶ **37.6 web**. À l'opposé, les sortants d'écoles d'ingénieurs et de commerce connaissent les parcours professionnels les plus favorables (stabilisations en emploi à durée indéterminée les plus fréquentes) et les salaires médians les plus élevés. ■

37.4 Parcours professionnel des jeunes de la Génération 2010 durant leurs sept premières années de vie active (en %)



Champ : France entière, primo-sortants du système éducatif.

Source : Céreq, enquête 2017 auprès de la Génération 2010.

POUR EN SAVOIR PLUS

- Collin C., Marchal N., 2021, « Des lycéens professionnels et des apprentis mieux insérés 12 mois après leur sortie d'études en juillet 2020 que 6 mois après, malgré la crise », *Note d'Information*, n° 21.24, DEPP-MENJS.
- Collin C., Marchal N., 2021, « Six mois après leur sortie en 2019 du système scolaire, 62 % des apprentis de niveau CAP à BTS sont en emploi salarié », *Note d'Information*, n° 21-07, DEPP-MENJS.
- Épiphanie D., Mazari Z., Olaria M., Sulzer E., 2019, « Des débuts de carrières plus chaotiques pour une génération plus diplômée. Les premiers apports du suivi sur 7 ans de la Génération 2010 », n° 382, *Céreq Bref*.
- Robert A., 2020, « Reprises d'études en début de vie active : acquérir un diplôme reste le Graal », n° 396, *Céreq Bref*.

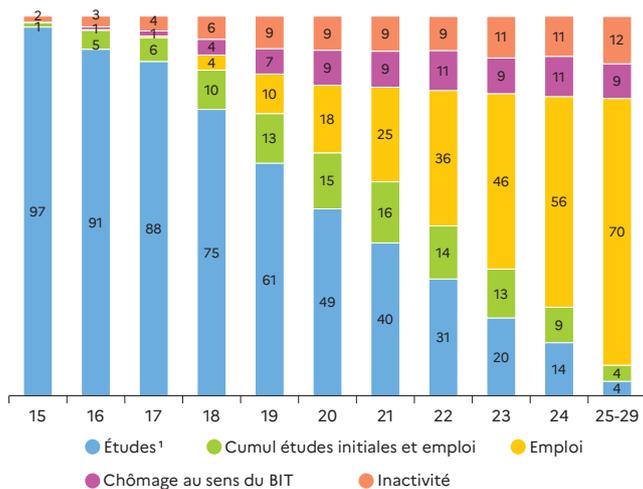
Méthodologie et définitions ▶ p. 99

56 % des jeunes de 21 ans sont en études dont 16 % cumulent emploi et études

La part des jeunes en études décroît rapidement autour des âges correspondant à l'entrée dans la vie active. Alors que la quasi-totalité (98 %) des jeunes âgés de 15 ans sont en études, ce n'est plus le cas que d'un sur deux (56 %) à 21 ans, et d'un sur quatre (23 %) à 24 ans. Inversement, la part de jeunes qui rejoignent le marché du travail augmente avec l'âge. À 21 ans, c'est déjà le cas d'un jeune sur deux : un quart sont en emploi, 16 % cumulent emploi et études et 9 % sont au chômage ► **38.1**. Plus de 48 % des jeunes âgés de 15 à 29 ans suivent des études (en formation initiale ou non, en combinant ou non ces études avec un emploi) aux Pays-Bas, en Espagne, en France et en Italie, en 2020. Inversement, moins de 40 % étudient au Canada, au Royaume-Uni et aux États-Unis ► **38.5 web**.

Après leurs études, des proportions importantes de jeunes occupent, habituellement, un emploi au Royaume-Uni, au Canada et aux États-Unis. Dans les deux pays d'Amérique du Nord, le repli de l'emploi suite à la crise sanitaire a entraîné une hausse de plus de 4 points de la part des jeunes sans études ni emploi, entre 2019 et 2020 ► **38.2**.

► 38.1 La situation des jeunes âgés de 15 à 29 ans en 2020 (en %)



1. Dont les 1 % de jeunes qui sont en formation et au chômage au sens du BIT.

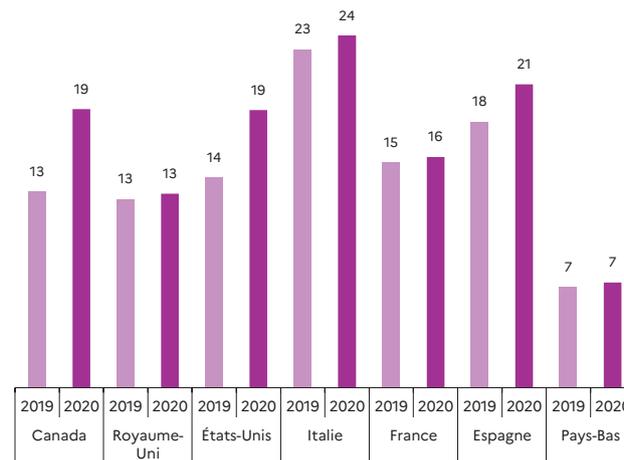
Lecture : en 2020, 97 % des jeunes âgés de 15 ans sont en études sans cumul avec de l'emploi.

Note : les études initiales correspondent au parcours d'études amorcé à l'école élémentaire sans interruption de plus d'un an.

Champ : France métropolitaine + DROM hors Mayotte, données provisoires.

Source : Insee, enquête Emploi ; traitement DEPP-MENJS.

► 38.2 Jeunes de 15 à 29 ans sans études ni emploi dans les pays de l'OCDE (2019 et 2020) (en %)



Note : toutes « études » secondaires ou supérieures (« études formelles »).

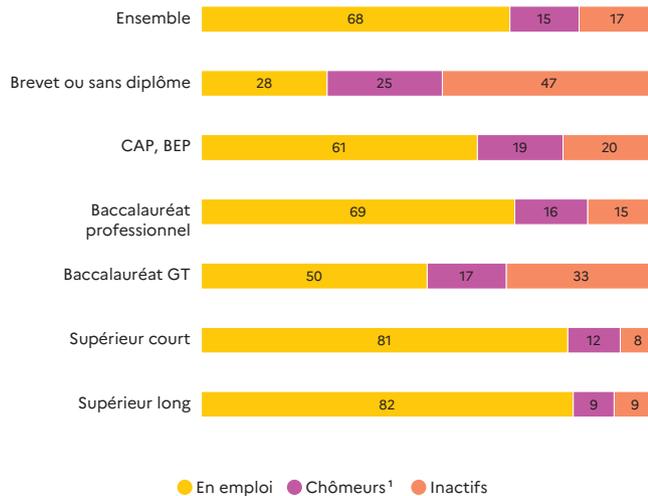
Source : OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2021 (à partir des enquêtes nationales sur les forces de travail des quatre trimestres 2019 et 2020).

En Espagne, la hausse est de plus de 2 points. En comparaison, la part de jeunes sans études ni emploi est demeurée stable aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et quasi stable en France et en Italie, soutenue, dans les trois derniers pays, par une hausse de l'ordre d'un point de la part des jeunes élèves et étudiants. À l'aune de cet indicateur, l'Italie et l'Espagne présentent, en 2020 comme en 2019, les plus fortes proportions de jeunes en difficulté d'insertion.

Sept jeunes sortants peu ou pas diplômés sur dix sont au chômage ou inactifs

Une fois leurs études initiales achevées, les jeunes se portent généralement sur le marché du travail. En 2020, parmi les jeunes sortis de formation initiale depuis un à quatre ans, 68 % sont en emploi, 15 % au chômage et 17 % sont inactifs. Les situations de chômage ou d'inactivité sont d'autant plus fréquentes que le niveau d'études atteint est faible. Parmi les jeunes sortis récemment de formation initiale et détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur long (de niveau licence ou plus élevé), 82 % sont en emploi. Parmi les détenteurs d'un CAP ou d'un BEP, cette proportion est de 61 %. Les jeunes peu ou pas diplômés, possédant le brevet ou aucun diplôme, se déclarent plus souvent inactifs ou au chômage (respectivement 47 % et 25 %) qu'en emploi (28 %) ► **38.3**.

38.3 Situation d'activité des jeunes sortis de formation initiale depuis un à quatre ans, selon le diplôme, en 2020 (en %)



1. La part de chômage est le rapport entre le nombre de chômeurs et le nombre total de personnes (actives et inactives).

Lecture : en 2020, 68 % des jeunes sortis de formation initiale depuis un à quatre ans sont en emploi.

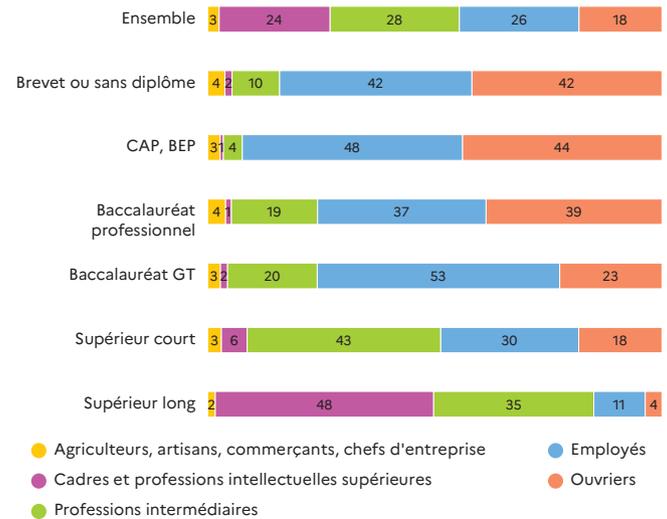
Champ : France métropolitaine + DROM hors Mayotte, données provisoires.

Source : Insee, enquête Emploi ; traitement DEPP-MENJS.

Plus un jeune en emploi est diplômé, plus sa catégorie socioprofessionnelle est élevée

La catégorie socioprofessionnelle d'un jeune sorti récemment de formation initiale dépend également de son niveau de diplôme. Parmi les actifs occupés sortis récemment de formation initiale, les détenteurs du baccalauréat professionnel, d'un CAP ou d'un BEP et les jeunes peu ou pas diplômés occupent majoritairement des emplois d'ouvriers ou employés (respectivement 76 %, 92 % et 84 %). Parmi les sortants diplômés du supérieur court (de niveau BTS, DUT), 49 % sont ouvriers ou employés, 43 % de profession intermédiaire, 6 % cadres ou professions intellectuelles supérieures et 3 % sont agriculteurs, artisans, commerçants ou chefs d'entreprise. Plus de 48 % des jeunes diplômés du supérieur long occupent un emploi de cadre ou une profession intellectuelle supérieure ▶ 38.4. Si le niveau de diplôme est déterminant, d'autres facteurs, incluant l'origine sociale et le sexe, jouent également un rôle pour accéder à une profession supérieure ou intermédiaire.

38.4 Catégorie socioprofessionnelle des actifs occupés sortis de formation initiale depuis un à quatre ans, selon le diplôme, en 2020 (en %)



Lecture : en 2020, 3 % des jeunes actifs en emploi sortis de formation initiale depuis un à quatre ans sont agriculteurs, artisans, commerçants ou chefs d'entreprise.

Champ : France métropolitaine + DROM hors Mayotte, données provisoires.

Source : Insee, enquête Emploi ; traitement DEPP-MENJS.

14 % de la population âgée de 30 à 64 ans a obtenu son plus haut diplôme après la formation initiale

La formation continue (y compris la valorisation des acquis de l'expérience), suivie par des personnes ayant terminé leurs études initiales, constitue une opportunité supplémentaire d'acquérir des compétences utiles sur le marché du travail. En 2020, près de 14 % des personnes âgées de 30 à 64 ans et 18 % des diplômés du supérieur long ont obtenu un diplôme plus élevé après leur formation initiale ▶ 38.6 web. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

- Insee, 2018, « Cumul emploi-études », *Formations et emploi*, coll. « Insee références », p. 78-79, Paris.
- OCDE, 2020, *Regards sur l'éducation*.

« Les élèves »

1 La scolarisation dans le premier degré

La **population scolaire du premier degré** se compose des élèves du préélémentaire, de l'élémentaire (du CP au CM2) et de l'enseignement relevant de la scolarisation des enfants en situation de handicap.

Le **constat du premier degré** par école s'effectue essentiellement à partir de Decibel, base de pilotage opérationnel de l'outil numérique pour la direction d'école (ONDE).

Les **prévisions d'effectifs** pour les années postérieures au constat s'appuient sur des hypothèses relatives à la démographie, au taux de scolarisation et de passage d'un niveau à l'autre (voir *Note d'Information* citée dans la rubrique « Pour en savoir plus »).

Le **taux de scolarisation des enfants de 2 ans** est le rapport entre le nombre d'élèves de 2 ans et le nombre estimé d'enfants du même âge. La population des enfants de deux ans dans un département à la rentrée n est estimée par vieillissement des naissances domiciliées de l'année $n - 2$ et en faisant l'hypothèse que les taux de mortalité par âge et les soldes migratoires départementaux restent constants. Le découpage de la France en bassins de vie a été actualisé par l'Insee en 2012 afin de faciliter la compréhension de la structuration du territoire. Le **bassin de vie** se définit comme étant le plus petit territoire sur lequel les habitants ont accès aux équipements et services les plus courants.

2 La scolarisation au collège

Les **formations en collège** correspondent à la dernière année du cycle 3 (cycle de consolidation, du CM1 à la sixième) et aux trois années du cycle 4 (cycle des approfondissements, de la cinquième à la troisième). Des enseignements adaptés sont également offerts en collège (de la sixième à la troisième Segpa, troisième prépa métier et dispositifs relais) ainsi qu'aux élèves en situation de handicap au sein des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS).

La population scolaire recensée en collège ne comptabilise que les établissements relevant du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS), publics, privés sous contrat ou hors contrat.

Pour qualifier l'**origine sociale de l'élève** et pour les besoins des analyses de la DEPP, la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de l'Insee fait l'objet des regroupements :

– « très favorisée » : chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs, professeurs des écoles ;

– « favorisée » : professions intermédiaires (sauf instituteurs et professeurs des écoles) ; retraités cadres et des professions intermédiaires ;

– « moyenne » : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés ;

– « défavorisée » : ouvriers, retraités ouvriers et employés, chômeurs n'ayant jamais travaillé, inactifs hors retraités.

Depuis la rentrée scolaire 2016, les élèves étudient une **deuxième langue vivante** dès la classe de cinquième (quatrième auparavant).

Les **prévisions d'effectifs** pour les années postérieures au constat s'appuient sur des hypothèses relatives à la démographie, aux taux de passage et de redoublement (voir *Note d'Information* citée dans la rubrique « Pour en savoir plus »).

3 La scolarisation au lycée général et technologique

Les **formations en lycée général et technologique** correspondent aux formations proposées dans les classes de seconde, première et terminale préparant au baccalauréat général et technologique ; à distinguer des formations professionnelles préparant au baccalauréat professionnel.

La population scolaire recensée en lycée général et technologique ne comptabilise que les établissements relevant du MENJS, publics, privés sous contrat ou hors contrat.

Pour qualifier l'**origine sociale de l'élève**, se reporter à la rubrique de la **fiche 2** ci-dessus.

Les **prévisions d'effectifs** pour les années postérieures au constat s'appuient sur des hypothèses relatives à la démographie, aux taux de passage et de redoublement (voir *Note d'Information* citée dans la rubrique « Pour en savoir plus »).

4 La voie professionnelle : voie scolaire et apprentissage

Un **apprenti** est un jeune âgé de 16 à 30 ans (sauf dérogation) qui prépare un diplôme ou un titre à finalité professionnelle reconnu, dans le cadre d'un contrat de travail de type particulier, associant une formation en entreprise (sous la responsabilité d'un maître d'apprentissage) et des enseignements dispensés dans un centre de formation d'apprentis (CFA). Des dérogations sur la limite d'âge sont possibles, en cas d'enchaînement de formations en apprentissage,

pour les travailleurs handicapés, les personnes ayant un projet de création ou reprise d'entreprise, ou les sportifs de haut niveau.

Les **CFA** sont des organismes de formation continue dispensant une formation générale, technologique et pratique qui doit compléter la formation reçue en entreprise et s'articuler avec elle. La tutelle pédagogique est, en général, exercée par les ministères chargés de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ou par le ministère en charge de l'Agriculture.

Les **formations de second cycle professionnel** comprennent les préparations au CAP, au BEP et au baccalauréat professionnel, ainsi que diverses formations professionnelles de niveaux 4 et 3 (principalement les mentions complémentaires).

5 La scolarisation des élèves en situation de handicap

Depuis l'instauration de la loi de février 2005, l'orientation et les aides accordées aux jeunes en situation de handicap sont prescrites par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui statuent au sein des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), en établissant un projet personnalisé de scolarisation (PPS). Cette scolarisation peut se dérouler en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé dans un établissement sanitaire ou médico-social (ESMS), à temps complet ou temps partiel. Elle peut également être partagée entre ces deux milieux.

Milieu ordinaire : la scolarisation s'effectue dans une école ou un établissement scolaire du second degré. Cette scolarisation peut être « individuelle » (l'élève fréquente une classe ordinaire) ou « collective ».

Scolarisation collective : lorsque l'exigence d'une scolarité dans une classe ordinaire est incompatible avec la situation ou l'état de santé du jeune, il peut être scolarisé dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) : ULIS-école (précédemment dénommée CLIS) dans l'enseignement élémentaire, ULIS-collège ou ULIS-lycée, dans le second degré. Encadré par un enseignant spécialisé, l'élève y reçoit un enseignement adapté à ses besoins spécifiques.

Milieu spécialisé : les établissements sanitaires et médico-sociaux (ESMS) sous tutelle du ministère en charge de la Santé, offrent une prise en charge globale, scolaire, éducative et thérapeutique, qui peut s'accompagner dans certains cas d'une insertion scolaire partielle.

6 L'éducation prioritaire

La **politique de l'éducation prioritaire a été initiée en 1982** avec la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP). Elle a pour objet de « renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite scolaire des enfants et adolescents qui y vivent et donc, à terme, pour leur insertion sociale ». L'objectif premier de cette politique est « d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés » (circulaire n° 90-028 du 01/02/1990).

À la **rentrée 1999**, la carte de l'éducation prioritaire a été redéfinie et une nouvelle structure ajoutée : le réseau d'éducation prioritaire (REP). Les établissements qui y participent « mutualisent leurs ressources pédagogiques et éducatives ainsi que leurs innovations au service de la réussite scolaire des élèves » (circulaire n° 99-007 du 20/01/1999).

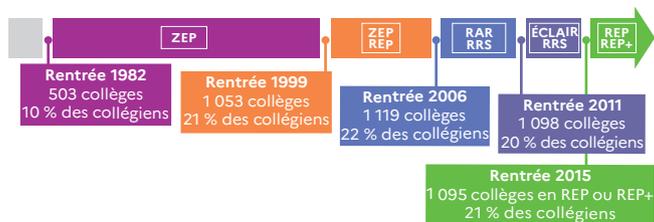
À la **rentrée 2006**, l'objectif du plan de relance de l'éducation prioritaire est de renforcer les dispositifs d'aide pédagogique mis en place en distinguant plusieurs niveaux d'action. Pour l'ensemble de l'éducation prioritaire, le collège devient « l'unité de référence du réseau qu'il crée avec les écoles élémentaires et maternelles d'où proviennent ses élèves. Sur ce modèle, en lieu et place des réseaux existants dans l'éducation prioritaire, se structurent les 249 réseaux "ambition réussite" (RAR) et les autres réseaux dits "de réussite scolaire" » (RRS) (circulaire n° 2006-058 du 30/03/2006).

À la **rentrée 2011**, le programme « écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » (Éclair) est devenu le « centre des politiques de l'éducation nationale en faveur de l'égalité des chances ». Expérimenté sur 105 établissements, relevant ou non de l'éducation prioritaire, à la rentrée 2010 (circulaire n° 2010-096 du 07/07/2010), il a été étendu à la quasi-totalité des RAR à la rentrée 2011 (245 collèges RAR sur 254 font partie du dispositif Éclair).

Enfin, le périmètre de l'éducation prioritaire a évolué en se fondant sur « un indice social unique permettant de mesurer les difficultés rencontrées par les élèves et leurs parents, et leurs conséquences sur les apprentissages ». L'ensemble des collèges a été analysé à partir de quatre paramètres de difficulté sociale dont on sait qu'ils impactent la réussite scolaire : les taux de PCS défavorisées, taux de boursiers, taux d'élèves résidant en zone urbaine sensible, taux d'élèves en retard à l'entrée en sixième. Ainsi, à la rentrée 2014, cette refonte a concerné de façon expérimentale 102 réseaux dits d'éducation prioritaire préfigurateurs (REP+).

À la **rentrée 2015**, ce dispositif a été étendu aux réseaux REP et REP+. Un réseau regroupe un collège et les écoles de son secteur. L'importance du réseau est ainsi réaffirmée.

Méthodologie et définitions



« L'investissement »

7/8/9/10

La dépense pour l'éducation

La dépense d'éducation pour le premier degré

La dépense d'éducation pour le second degré

La dépense d'éducation pour l'enseignement supérieur

Le compte de l'éducation mesure l'effort monétaire que la collectivité nationale consacre au système éducatif. Il constitue un compte satellite de la comptabilité nationale et a un statut de compte économique permettant de rassembler et d'organiser, dans un cadre synthétique, l'ensemble des flux relatifs aux dépenses d'éducation et à leur financement. Ces dépenses sont évaluées chaque année avec des méthodes, un champ et des concepts qui évoluent périodiquement. Pour permettre un suivi chronologique, les principales séries de données sont alors rétropolées et les montants ainsi recalculés peuvent donc différer de ceux des éditions précédentes de *L'état de l'École*. Les montants 2020 des dépenses présentés ici sont des montants provisoires.

L'enseignement spécialisé du premier degré n'est pas distingué de l'enseignement élémentaire dans le compte de l'éducation (fiche 8).

La dépense intérieure d'éducation (DIE) agrège toutes les dépenses effectuées par l'ensemble des agents économiques pour les activités d'éducation : enseignement, organisation du système éducatif (administration générale, orientation, documentation pédagogique et recherche sur l'éducation), restauration et hébergement, médecine scolaire, transports et dépenses demandées par les institutions (fournitures, livres, habillement).

La dépense moyenne d'éducation par élève ou étudiant pour l'année n est calculée en rapportant la DIE (à l'exclusion des activités de formation continue ou extrascolaires) aux effectifs d'élèves ou d'étudiants de l'année civile n calculés en prenant deux tiers des effectifs de l'année scolaire $n - 1/n$ et un tiers de ceux de l'année scolaire $n/n + 1$.

Prix constants : estimation utilisée afin de corriger l'effet de la hausse des prix, permettant ainsi de suivre l'évolution en « volume » des dépenses d'éducation (à prix constants). Le déflateur utilisé est le prix du PIB. Il est calculé à partir des évolutions du PIB en valeur et en volume. Celles-ci s'écartent en 2020 en lien avec la crise sanitaire, ce qui suscite un fort effet prix.

Financement initial : financement avant prise en compte des transferts entre les différents agents économiques. C'est donc ce qui est à la charge effective de chacun des agents. Par exemple, les bourses versées par l'État aux ménages sont comptées comme dépenses de l'État, financeur initial, tandis que les dépenses réalisées par les ménages avec les bourses reçues ne sont pas comptées.

Comparaisons internationales : données issues de *Regards sur l'Éducation*, publication annuelle de l'OCDE où les dépenses consacrées à l'éducation de l'enseignement élémentaire au supérieur, hors formation continue sont rapportées aux PIB nationaux (fiche 7). Cet indicateur de l'OCDE diffère de l'indicateur national de dépense intérieure d'éducation. En particulier, il ne prend pas en compte les formations de type extrascolaire (formation professionnelle continue, cours du soir) ; en revanche, il intègre les dépenses de recherche-développement relatives à certains organismes (ex. : CNRS).

L'indicateur international relatif à la dépense par élève ou étudiant (fiches 8 à 10) est présenté en équivalents dollars convertis en utilisant les parités de pouvoir d'achat qui sont des taux de conversion monétaire permettant d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies.

Les statistiques les plus récentes, publiées dans l'édition 2021, portent sur l'année 2018.

11 Les personnels de l'Éducation nationale

La **mission** d'un agent de l'Éducation nationale correspond à l'activité majoritairement pratiquée au cours de l'année scolaire par cet agent. Elle est définie pour chaque agent au vu de ses différentes affectations. On appelle **mission d'enseignement** l'ensemble des missions où la personne passe la majorité de son temps à transmettre le programme à des élèves. Les autres missions regroupent tout le personnel ayant une mission qui ne consiste pas à enseigner : animation pédagogique, direction d'un établissement du second degré, vie scolaire, inspection, etc.

Les personnels désignés comme « enseignants » pour cette fiche sont uniquement ceux en mission d'enseignement, qu'ils soient titulaires ou non. Les personnels appartenant aux corps enseignants (professeurs des écoles, professeurs agrégés, professeurs certifiés, professeurs de lycées professionnels, etc.) peuvent en effet également

occuper d'autres fonctions au sein de l'Éducation nationale (animation pédagogique, encadrement, administration, etc.).

12 Les salaires des enseignants

Pour mesurer les niveaux de salaires des enseignants, plusieurs indicateurs coexistent.

L'**indicateur de salaire hors comparaisons internationales** (figure 12.2) présenté dans cette fiche se base sur des **salaires réels individuels**. Le salaire considéré est le salaire net, c'est-à-dire la somme du traitement indiciaire brut, des primes et indemnités diverses (dont le supplément familial de traitement), retranchées de toutes les cotisations sociales (celles dues par l'employeur et celles dues par le salarié). Chaque personne compte pour 1, qu'elle ait travaillé à temps partiel, à temps incomplet, ou à temps plein, et qu'elle ait été présente toute l'année ou seulement une partie de l'année (par exemple une personne présente six mois dans l'année compte pour 1 et non pas pour 0,5). La méthodologie complète est disponible dans le chapitre « Rémunérations » du *Bilan social* du MENJS. Il s'agit de l'indicateur le plus proche du « ressenti » individuel, qui reflète ce qu'en moyenne un agent perçoit réellement, quelle que soit sa situation. Il permet ainsi d'appréhender la réalité salariale vécue. Néanmoins, pour interpréter cet indicateur, il est nécessaire de bien avoir à l'esprit que les agents à temps partiel ou incomplet perçoivent, à même corps, grade et échelon, des salaires plus faibles que les agents à temps complet.

Pour les **comparaisons internationales**, les indicateurs retenus par l'OCDE (et développés conjointement avec le réseau européen Eurydice) visent à diminuer les sources de différences entre pays : les différences de niveau de vie sont prises en compte par la conversion des salaires en parité de pouvoir d'achat, les différences de régimes sociaux par l'usage du salaire brut et non du salaire net, etc. L'indicateur permet des comparaisons entre pays, mais pas de comparer directement les fiches de paie. Enfin, seules les personnes à temps complet sont prises en compte.

Les **données internationales sur les salaires statutaires** correspondent à la rémunération de base des enseignants les plus représentatifs à chaque niveau d'enseignement (en France, professeurs des écoles dans le premier degré et certifiés dans le second degré public). Outre le traitement indiciaire, seules les primes et allocations dues à toute ou grande partie des enseignants concernés sont prises en compte (c'est le cas, entre autres, des indemnités de résidence en France). Quant aux **salaires effectifs**, ils couvrent l'ensemble des enseignants titulaires et incluent donc les professeurs agrégés dans le second degré en France. Ils correspondent au salaire brut sur la fiche de paie, incluant l'ensemble des primes et

la rémunération des heures supplémentaires, reflétant ainsi mieux les caractéristiques individuelles des enseignants.

13 Les moyens « enseignants » consacrés aux élèves

Le **nombre moyen d'élèves par enseignant** correspond à l'effectif d'élèves divisé par le nombre d'enseignants en équivalent temps plein. Cet indicateur permet des comparaisons internationales des taux d'encadrement. Cet indicateur ne doit pas être confondu avec le nombre d'élèves par classe.

L'**indicateur H/E (heures par élève)** mesure les moyens en enseignement alloués par élève. Il correspond au rapport du nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement délivrées par des enseignants à un niveau de formation donné, au nombre d'élèves dans ce niveau de formation. Il dépend notamment des horaires des programmes et des tailles des structures dans lesquelles sont faits les enseignements.

« Contexte scolaire et formation des personnels »

14/15/16/17

La préparation au métier d'enseignant

La formation continue des enseignants des premier et second degrés

Le ressenti professionnel des enseignants à l'école et au collège

Les pratiques de classe des enseignants

L'**enquête internationale Talis** (*Teaching And Learning International Survey*) a pour objectif de recueillir des données sur l'environnement pédagogique et les conditions de travail des enseignants dans les établissements scolaires des niveaux 1 et 2 de la classification internationale type de l'éducation (respectivement l'enseignement élémentaire et le collège pour la France).

Dans l'enseignement élémentaire, les données ont été collectées dans 15 pays en 2018, dont 7 pays de l'Union européenne (Angleterre, Belgique (Flandre), Danemark, Espagne, France, Pays-Bas et Suède). Cependant les données des Pays-Bas ne sont pas exploitables compte tenu d'un taux de participation insuffisant. Dans l'enseignement secondaire, les résultats concernent 48 pays en 2018 dont 23 de l'UE.

Méthodologie et définitions

Le terme « Formation continue » a été retenu dans la version française des questionnaires Talis, pour *Teacher professional development* en anglais, employé plus largement pour désigner l'ensemble des activités (formelles ou informelles) suivies par les enseignants pour développer leurs compétences, leurs connaissances, leur expertise et d'autres aspects en rapport avec leur métier.

Les indicateurs de la **formation continue** calculés ici pour les enseignants face à élèves des premier et second degrés sont le **taux d'inscription**, rapport entre le nombre de personnes ayant fait acte de candidature à un module sur l'effectif de la population étudiée, le **taux d'accès**, rapport entre le nombre de personnes présentes (a assisté à au moins une heure de formation sur un module) et l'effectif de la population étudiée, et le **temps passé**, calculé en jours par personne à partir du nombre de journées stagiaires effectuées.

18 L'enseignement des mathématiques en classe de CM2

L'enquête **Praesco** (Pratiques d'enseignement spécifiques aux contenus disciplinaires) **mathématiques**, conçue par la DEPP en collaboration avec des chercheurs, a interrogé en 2019 un échantillon national représentatif de 1 800 professeurs des écoles de CM2. Elle documente leurs pratiques dans ce champ disciplinaire, d'un point de vue général et, de façon plus approfondie, sur certains thèmes du programme scolaire (résolution de problèmes, enseignement des nombres décimaux, enseignement de la numération et enseignement de la division). Son approche didactique étudie les activités mathématiques que les pratiques induisent chez les élèves, ces activités étant considérées comme à l'origine de leurs apprentissages. Elle cherche à rendre compte des pratiques des enseignants, des raisons qui motivent leurs choix et des contraintes auxquelles ils sont soumis.

19 L'enseignement des mathématiques en classe de troisième

L'enquête **Praesco mathématiques**, conçue par la DEPP en collaboration avec des chercheurs, a interrogé en 2019 un échantillon national représentatif de 2 746 professeurs de collège de troisième. Elle documente leurs pratiques dans ce champ disciplinaire, d'un point de vue général et, de façon plus approfondie, sur l'enseignement du calcul littéral. Son approche didactique étudie les activités mathématiques que les pratiques induisent chez les élèves, ces

activités étant considérées comme à l'origine de leurs apprentissages. Elle cherche à rendre compte des pratiques des enseignants, des raisons qui motivent leurs choix et des contraintes auxquelles ils sont soumis.

20 Les conditions d'accueil dans le premier degré

Nombre d'élèves par classe (E/C) : lorsqu'une classe regroupe à la fois des élèves de niveau préélémentaire et des élèves de niveau élémentaire, le calcul du E/C nécessite un traitement particulier. La méthode retenue ici consiste à comptabiliser les élèves dans leurs niveaux respectifs et à segmenter la classe. Par exemple, si une classe est constituée de 5 élèves de niveau préélémentaire et de 15 élèves de CP, le E/C préélémentaire intégrera les 5 élèves de maternelle au numérateur et 0,25 classe au dénominateur, tandis que le E/C élémentaire intégrera les 15 élèves de CP au numérateur et 0,75 classe au dénominateur.

Équipement informatique et numérique :

- un **terminal fixe** est un ordinateur de bureau type PC avec, généralement, clavier et écran séparés, et une unité centrale (tour) ;
- un **terminal mobile** peut être un ordinateur portable, un net book, un ultra book, une tablette, un terminal de classe mobile ou tout objet mobile permettant de travailler avec des outils numériques et/ou accéder à un réseau local ou internet (à l'exception des smartphones) ;
- les **outils de vidéoprojection** sont les vidéoprojecteurs, les Tableaux blancs interactifs (TBI), les Tableaux numériques interactifs (TNI), les Vidéoprojecteurs interactifs (VPI) et tout autre dispositif similaire.

21 Les conditions d'accueil dans le second degré

Le terme « **classe** » ou « **division** » est utilisé pour dénommer et dénombrer les structures pédagogiques dans lesquelles sont inscrits les élèves pour suivre les enseignements de tronc commun définis dans les programmes. Le chef d'établissement inscrit chacun des élèves dans une classe et une seule. Dans la très grande majorité des cas, une classe regroupe des élèves d'une seule formation. Mais il peut arriver que des élèves de différentes formations soient regroupés dans une seule classe pour suivre une partie des enseignements de tronc commun, par exemple les matières des disciplines générales dans les filières professionnelles. Dans ce cas, le niveau de la classe sera celui de la formation majoritairement représentée dans la classe.

Nombre moyen d'élèves par classe ou division (E/D) : quotient du nombre d'élèves par le nombre de classes. Dans cette page, les

élèves sont comptés en fonction du cycle d'études suivi. Ainsi, sont retenus dans le calcul de la classe de troisième, tous les élèves, qu'ils soient scolarisés dans les collèges ou dans les lycées professionnels.

Un « **groupe** » concerne un sous-ensemble d'élèves d'une division qui suivent un enseignement ayant donné lieu à un dédoublement (travaux pratiques, dirigés, module, etc.). Il peut aussi réunir des élèves issus de plusieurs divisions pour l'enseignement des options, des langues vivantes ou anciennes. Une « **structure** » pédagogique (division ou groupe) réunit des élèves qui suivent en commun des enseignements.

Nombre moyen d'élèves par structure (E/S) : cet indicateur mesure le nombre d'élèves dont un enseignant a la charge en moyenne pendant une heure. Sa formule est :

$$E/S = \frac{\sum h_i \cdot x_i}{\sum h_i}$$

où h_i est le nombre d'heures d'enseignement assurées devant la structure (classe entière ou groupe) et x_i est l'effectif d'élèves de la structure.

Dans les niveaux de formation où peu d'heures sont effectuées en groupes, le nombre d'élèves par structure est proche du nombre d'élèves par division.

Pour les précisions sur l'équipement informatique et numérique se reporter à la [fiche 20](#).

22 Le climat scolaire

Les **absences non justifiées des élèves** correspondent aux absences sans motif ainsi qu'aux absences motivées dont l'excuse donnée n'a pas été considérée comme légitime ou recevable par l'établissement.

Le **taux d'absentéisme** correspond au rapport, un mois donné, du nombre d'élèves absents de façon non justifiée quatre demi-journées ou plus par mois sur l'effectif total.

Le **temps d'enseignement perdu** est calculé, pour un mois donné, par le nombre total des heures d'absence – justifiées ou non – rapporté au nombre total d'heures d'enseignement de l'établissement. Cet indicateur estime l'incidence globale de l'absence des élèves sur l'enseignement qui leur était dû.

L'enquête annuelle auprès des établissements publics du second degré sur le **temps d'enseignement non assuré auprès des élèves** (Tenae) a pris la suite, à partir de l'année scolaire 2017-2018, de l'enquête sur les absences non remplacées des enseignants (ANR). L'unité d'observation est l'heure d'enseignement et non plus la demi-journée comme dans l'enquête ANR. De plus, l'échantillon

d'établissements interrogé a lui aussi été renouvelé et élargi aux académies d'outre-mer.

La rénovation de l'enquête sur le temps d'enseignement non assuré induit un saut de série à cause du changement d'échantillon et de l'intégration des établissements des DROM d'une part, en raison du changement d'unité d'observation qui passe de la demi-journée à l'heure d'autre part.

Mise en place à la rentrée 2007, l'**enquête Sivis** (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire) permet le recueil de données sur la violence en milieu scolaire. Chaque mois, les chefs d'établissement signalent si des incidents ont eu lieu, et les décrivent le cas échéant selon leurs grandes caractéristiques (type de fait, lieu, auteur, victime, circonstances, suites données). Afin de garantir l'homogénéité des données recueillies entre établissements, l'enquête est centrée sur les actes les plus graves. Ainsi, pour certains types de faits n'impliquant que des élèves, seuls les incidents présentant un caractère de gravité suffisant au regard des circonstances et des conséquences de l'acte (motivation à caractère discriminatoire, situation de harcèlement, etc.) sont enregistrés. Par ailleurs, par l'atteinte grave qu'ils représentent à l'institution scolaire, tous les incidents impliquant un personnel de l'établissement sont retenus. En 2017, le label de qualité statistique et d'intérêt général a été attribué à l'enquête Sivis par le Conseil national de l'information statistique (Cnis). Les données collectées sont protégées par le secret statistique et ne peuvent être exploitées que dans un but statistique, ce qui exclut toute comparaison entre des établissements identifiables.

Les **questionnaires portant sur la période de confinement** ont été administrés, sous format numérique, dans le cadre des évaluations exhaustives de sixième et de seconde en septembre 2020. Ils étaient proposés à la suite des évaluations de français et de mathématiques. Les élèves ont été interrogés de façon rétrospective au sujet de la période de confinement pendant laquelle ils étaient scolarisés respectivement en CM2 ou en troisième. Le caractère non obligatoire de la participation à ce questionnaire était mentionné dans le protocole. Au total, les données exploitées portent sur 667 093 élèves de sixième (78 % de l'ensemble), 449 271 élèves de seconde générale et technologique (75 %) et 139 912 élèves de seconde professionnelle (64 %).

« Les acquis des élèves »

23 Les évaluations de début de CP et CE1

Les **évaluations Repères** début de CP et début de CE1 portent sur l'ensemble des élèves scolarisés dans les écoles publiques et privées sous contrat en France métropolitaine, dans les DROM, la Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Le dispositif permet de recueillir les réponses de près de 1,6 million d'élèves par an répartis dans près de 31 000 écoles.

Tous les élèves des classes de CP et de CE1 sont évalués sur support papier en septembre. L'objectif est de fournir aux enseignants, pour chacun de leurs élèves, des points de repères fiables sur certaines de leurs capacités cognitives fondamentales, afin d'apporter rapidement une réponse pédagogique appropriée aux difficultés qu'ils pourraient rencontrer. Les résultats de ces évaluations permettent de répartir les élèves en différents groupes de niveaux. Des seuils de réussite, propres à chaque série d'exercices ont été déterminés :
– un seuil en deçà duquel on peut considérer que les élèves rencontrent des difficultés et donc qu'un besoin d'accompagnement est identifié (**seuil 1**) ;

– un seuil pour des élèves dont les acquis semblent fragiles (**seuil 2**).
La première campagne d'évaluations exhaustives aux niveaux CP et CE1 a eu lieu en septembre 2018. Pour cette session, les exercices destinés aux élèves ont été expérimentés en mai 2018 sur le niveau précédent (grande section pour le CP, CP pour le CE1). Cette expérimentation a permis d'assurer une standardisation scientifique des épreuves et d'évaluer les exercices en conditions réelles de classe, en tenant compte du retour des enseignants et des inspecteurs.

En 2021 comme en 2020 au début du CP, les élèves passent trois séquences de 10 minutes chacune en français et deux séquences de 10 minutes en mathématiques. En début de CE1, chaque évaluation se compose de cinq séquences : trois en français (deux séquences collectives de 12 minutes et une séquence individuelle de lecture de deux fois une minute) et deux séquences en mathématiques de 15 minutes.

24 Les compétences en français et en mathématiques en début de sixième

Le cadre de référence – Afin de disposer d'indicateurs permettant de mieux connaître les résultats des élèves et des établissements pour un pilotage pédagogique efficace (notamment au niveau local), la DEPP a évalué en septembre 2020 sur support numérique tous les

élèves de sixième. Ce dispositif doit permettre de fournir des indicateurs au niveau académique et infra-académique et d'objectiver les différences géographiques en matière de performance et d'équité.

La population concernée – 800 000 élèves scolarisés en classes de sixième générales, de Segpa (Section d'enseignement général ou professionnel adapté) ou spécifiques (UPE2A, EREA, ULIS) dans plus de 7 000 collèges publics et privés sous contrat en France métropolitaine et dans les départements d'outre-mer (DROM) ainsi qu'en Polynésie française et à Saint-Pierre-et-Miquelon.

Les situations d'évaluation – L'évaluation ne constitue pas un balayage exhaustif des programmes. Les exercices ont permis, pour le français, de tester les connaissances et compétences associées à la « lecture et compréhension de l'écrit », à l'« étude de la langue » et à la « compréhension de l'oral ». Pour les mathématiques, sont concernées les connaissances et compétences associées aux « nombres et calculs », « grandeurs et mesures » et « espace et géométrie ».

La maîtrise de connaissances et des compétences – En français et en mathématiques, des seuils de maîtrise ont été déterminés selon une méthodologie spécifique qui confronte les résultats issus des évaluations standardisées avec le jugement d'enseignants et d'experts sur le niveau des élèves et le contenu des évaluations.

Tests spécifiques – En 2020, deux tests spécifiques ont été proposés aux élèves, l'un portant sur « la compréhension de l'écrit » en français et l'autre sur « la résolution de problèmes » en mathématiques. Les scores aux tests spécifiques ont été calculés à partir du nombre d'items réussis en français (19 items au total) et en mathématiques (15 items au total).

Test de fluence – Pour la première fois en 2020, un test de fluence en lecture a été proposé aux élèves. Le score de fluence correspond au nombre de mots correctement lus en une minute sur un texte standardisé.

25 Les compétences des élèves en mathématiques

Les différents programmes d'évaluations considérés dans cette synthèse sont les suivants :

– **évaluations nationales exhaustives** en CP et en CE1 (**fiche 22**) : le domaine de la résolution de problèmes est retenu ici ;

– **évaluations nationales sur échantillons représentatifs : l'enquête Cedre** (Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons) évalue les compétences en mathématiques au regard des attendus des programmes scolaires ; l'enquête LEC (Lire, écrire, compter) évalue les performances en calcul ;

– **évaluations internationales sur échantillons représentatifs : l'enquête Timss** évalue les performances en mathématiques au regard des programmes scolaires des différents pays ; **l'enquête PISA** (Programme

international pour le suivi des acquis des élèves) évalue la culture mathématique, c'est-à-dire la capacité des élèves de 15 ans à mobiliser leurs compétences et connaissances en mathématiques afin de les appliquer dans des situations variées, relevant de la vie quotidienne ou professionnelle.

Chaque programme d'évaluations adopte une échelle de scores différente. Par exemple, l'enquête PISA situe les élèves sur une échelle de moyenne internationale 500 et d'écart-type 100, alors que Cedre les positionne sur une échelle de moyenne 250 et d'écart-type 50. Afin de pouvoir comparer les tendances, un score standardisé est calculé de manière à appréhender les écarts entre chaque année et une année de référence (ici, on a considéré l'année 2005). Plus précisément, pour chacun des programmes d'évaluation, le **score standardisé** d'une année donnée représente l'écart entre le score moyen de l'année considérée et le score moyen de l'année la plus proche de 2005, exprimé en pourcentage d'écart-type par rapport à l'année 2005.

C'est le même principe qui a été retenu pour rapprocher les écarts de performances entre garçons et filles d'une enquête à l'autre : l'écart standardisé consiste à calculer la différence entre le score moyen des garçons et celui des filles, exprimée en pourcentage d'écart-type d'une année de référence.

26 Les compétences en français et en mathématiques en début de seconde

Le cadre de référence – Afin de disposer d'indicateurs permettant de mieux connaître les résultats des élèves et des établissements pour un pilotage pédagogique efficace (notamment au niveau local), la DEPP a évalué en septembre 2020 sur support numérique tous les élèves de seconde. Ce dispositif doit permettre de fournir des indicateurs au niveau académique et infra-académique et d'objectiver les différences géographiques en matière de performance et d'équité.

La population concernée – 700 000 élèves scolarisés en classes de seconde générale, technologique ou professionnelle dans plus de 4 000 lycées publics et privés sous contrat en France métropolitaine et dans les départements et régions d'outre-mer (DROM) ainsi qu'en Polynésie française et à Saint-Pierre-et-Miquelon.

Les situations d'évaluation – L'évaluation ne constitue pas un balayage exhaustif des programmes. Les exercices ont permis, pour le français, de tester les connaissances et compétences associées à la « compréhension de l'écrit », à la « compréhension de la langue » et à la « compréhension de l'oral ». Pour les mathématiques, l'ensemble des élèves a été évalué sur les connaissances et compétences associées aux « nombres et calculs » et à « l'organisation et gestion de

données ». Puis, spécifiquement en seconde générale et technologique sont évaluées la « géométrie de raisonnement » et les « expressions algébriques », tandis qu'en seconde professionnelle sont concernées les connaissances et compétences liées à la « géométrie du calcul » et à la « résolution algébrique de problèmes ».

La maîtrise de connaissances et des compétences – Dans le cadre de cette évaluation, pour chacune des disciplines, des seuils permettent de caractériser les degrés d'acquisition suivants : « maîtrise insuffisante », « maîtrise fragile », « maîtrise satisfaisante », « très bonne maîtrise ». Les taux de maîtrise présentés dans les graphiques correspondent aux pourcentages d'élèves ayant obtenu une « maîtrise satisfaisante » ou « très bonne maîtrise » aux évaluations.

27 Les compétences en lecture des jeunes (JDC)

Des tests d'évaluation des apprentissages fondamentaux de la langue française sont pratiqués chaque année à l'occasion de la Journée défense et citoyenneté (JDC). Les jeunes doivent répondre, grâce à un boîtier électronique, aux questions qui défilent sur un grand écran. Leurs réponses, et dans certains cas leurs temps de réaction, sont enregistrés.

Les épreuves de la JDC ont pour objectif de repérer, chez les faibles lecteurs, trois ensembles majeurs de difficultés d'inégales natures :

- une mauvaise automatisation des mécanismes responsables de l'identification des mots : plutôt que de pouvoir consacrer leur attention à la construction du sens, les lecteurs laborieux doivent consacrer à la reconnaissance de mots, ce qui devrait se faire sans y réfléchir ;

- une compétence langagière insuffisante : il s'agit essentiellement de la pauvreté des connaissances lexicales ;

- une pratique défaillante des traitements complexes requis par la compréhension d'un document : nombre de jeunes seront peu efficaces dans le traitement de l'écrit, soit par défaut d'expertise, soit par difficultés de maintien de l'attention, bien que ni leur capacité à identifier des mots, ni leur compétence langagière ne soient prises en défaut.

La combinaison de ces dimensions de l'évaluation détermine **huit profils de lecteurs**.

En raison de la mise en place d'un nouveau test de lecture en septembre 2019, les résultats présentés dans cet indicateur ne portent que sur la période de janvier à août 2019, soit 496 000 jeunes concernés contre 720 000 en moyenne les années précédentes. Ils ne peuvent donc pas être interprétés en évolution. Les comparaisons géographiques (entre départements ou régions), démographiques (sexe) ou entre niveaux scolaires restent donc possibles pour la seule période de janvier à août 2019.

Méthodologie et définitions

28 Les compétences socio-comportementales des élèves

Panel 2011 – Le panel d'élèves entrant au cours préparatoire (CP) a été mis en place à la rentrée scolaire 2011. Il concerne 15 188 élèves scolarisés en septembre 2011 au cours préparatoire, dans 917 écoles publiques et privées de France métropolitaine. Les élèves ont été évalués régulièrement, en CP, en CM2, et chaque année au collège, jusqu'en classe de quatrième pour les élèves arrivés « à l'heure » en 2019. Ils ont aussi été interrogés sur des dimensions conatives à différentes étapes de leur scolarité. Le champ ici retenu concerne les élèves qui ont à la fois répondu aux deux temps d'évaluation à l'entrée en CP et en CM2, mais également au questionnaire famille réalisé en 2012, soit 12 172 élèves.

Évaluation exhaustive de début de sixième et test de positionnement de début de seconde – Les données ont été recueillies dans un questionnaire adossé aux évaluations de la rentrée 2020. Elles portent sur 449 271 élèves de seconde générale et technologique, 139 912 élèves de seconde professionnelle et 667 093 élèves de sixième. Les statistiques ont été ventilées par sexe et par secteur d'établissement. C'est le secteur de l'établissement d'origine fréquenté par les élèves lors du premier confinement qui est pris en référence. Dans la majorité des cas, il s'agit donc du collège d'origine pour les élèves de seconde et celui de l'école d'origine pour les élèves de sixième.

PISA – Le champ de l'enquête 2018 porte sur tous les élèves de 15 ans (nés en 2002). En France, l'enquête porte sur un échantillon de 250 établissements scolaires accueillant des élèves de 15 ans. Le tirage de l'échantillon tient compte du type d'établissement (collège, lycée professionnel, lycée agricole ou lycée d'enseignement général et technologique) afin d'assurer la conformité de la répartition des élèves dans les différents niveaux et secteurs de scolarisation à la répartition nationale. Une trentaine d'élèves est alors sélectionnée aléatoirement dans chaque établissement.

« Les parcours, l'orientation et l'insertion »

29 Les parcours des élèves

La mesure des divers cas d'orientation à l'issue du CAP : les parcours à l'intérieur du CAP sont complexes et les données recueillies sur l'apprentissage ne permettent pas de distinguer le redoublement dans la même spécialité d'un perfectionnement ou une

réorientation dans une autre spécialité. Par ailleurs, l'année terminale de CAP regroupe tous les jeunes inscrits en année terminale, quelle que soit la durée de la formation du CAP suivie, pour des raisons de comparabilité entre la voie scolaire et l'apprentissage.

En revanche, ces parcours peuvent être décrits dans la voie scolaire. Lorsqu'un élève en CAP en 1 an poursuit ses études vers un CAP, c'est majoritairement vers le CAP en 1 an. Il s'agit parfois d'un redoublement dans la même spécialité, mais c'est deux fois plus souvent l'occasion de se former dans le même groupe de spécialité : par exemple, celui du travail du bois et de l'ameublement, dans les trois spécialités des arts du bois, ébéniste ou menuisier. Pour les élèves des terminales CAP en 2 ans, les réorientations en année terminale vers une autre spécialité du même groupe comme dans un autre domaine sont aussi nombreuses que les redoublements dans la même spécialité.

Les sorties : les élèves de troisième ou de seconde GT non scolarisés l'année suivante dans le périmètre d'observation sont comptabilisés comme « sortis ». Ils ne sont pas pour autant nécessairement sortis du système éducatif, pouvant continuer leur scolarité notamment dans les établissements sanitaires et sociaux ou à l'étranger.

Pour l'accès à l'enseignement supérieur, les données se rapportent à des inscriptions de nouveaux bacheliers dans le supérieur (y compris apprentissage en STS toutes séries depuis 2010), juste après leur baccalauréat : un même étudiant pouvant s'inscrire dans plusieurs filières, les taux d'inscription par filière ont été calculés hors doubles inscriptions CPGE-université.

Les « autres formations » correspondent aux écoles d'ingénieurs, aux écoles de commerce, aux grands établissements, aux écoles d'art, aux facultés privées, aux écoles paramédicales et sociales.

30 La réussite aux examens

L'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième donne une mesure de la probabilité qu'aurait un jeune de sixième, une année donnée, de réussir l'examen du baccalauréat s'il rencontrait tout au long de son parcours les conditions scolaires que connaissent les autres jeunes cette année-là.

Pour une année scolaire donnée, le calcul combine tous les parcours les plus représentatifs de sixième en terminale jusqu'à l'obtention du diplôme. Il intègre tous les passages dans la classe supérieure, les orientations et réorientations vers les voies générale et technologique d'un côté, professionnelle de l'autre, que ce soit sous statut scolaire ou d'apprenti.

Tous les jeunes fréquentant une année donnée un des niveaux de sixième jusqu'en terminale constituent une cohorte fictive. Le taux intermédiaire d'accès au niveau supérieur est calculé pour chaque

niveau, puis ces taux sont multipliés entre eux pour donner les trois composantes de l'indicateur (général et technologique scolaire, professionnel scolaire et professionnel par apprentissage) dont la somme est l'espérance d'obtenir le baccalauréat pour un élève de sixième.

Les principaux parcours qui mènent au baccalauréat GT passent par le cursus classique en trois ans après la troisième ou par une réorientation en première GT suite à un CAP ou un BEP. Ce dernier parcours est devenu rare à l'issue de la réforme de la voie professionnelle.

Dans la voie professionnelle, les jeunes intègrent massivement le cursus directement après la troisième. Mais certains se réorientent aussi en fin de seconde GT ou de CAP/BEP vers une seconde ou première professionnelle.

Les jeunes qui quittent le statut scolaire entrent en apprentissage soit en fin de troisième, soit en fin de seconde professionnelle, moins fréquemment en fin de seconde GT.

Tous les passages d'un niveau à l'autre sont attribués à l'académie dans laquelle est inscrit le jeune une année donnée, qu'il reste ou non dans la même académie l'année suivante.

31 Les inégalités sociales dans l'enseignement scolaire

Dans le cadre des évaluations exhaustives des élèves, le taux de maîtrise est défini comme le pourcentage d'élèves ayant obtenu un score satisfaisant à l'évaluation (fiches 23 et 26). Les inégalités sociales de résultats scolaires sont analysées à partir de l'indice de position sociale (IPS). Cet indice est attribué à chaque élève à partir des professions de ses parents ou responsables qui suivent sa scolarité. Il quantifie la façon dont ces professions sont, en moyenne, associées à des conditions plus ou moins favorables à la réussite (cf. DEPP-MENESR, 1996, *Éducation & formations*, n° 90).

La maîtrise de la **compréhension de l'écrit** correspond à l'évaluation PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) menée sur les élèves de 15 ans, quel que soit le niveau d'enseignement où ils se trouvent. Le **statut économique, social et culturel** (SESC) est défini à partir d'un indice synthétisant le niveau de diplôme des parents, leurs professions, ainsi que les ressources financières et culturelles. Ces informations sont issues d'un questionnaire de contexte adressé aux élèves.

Le niveau de diplôme obtenu dans l'enseignement secondaire est issu du **panel d'élèves entrés en sixième en 2007**. Pour cette fiche, les données portent sur 29 000 élèves de France métropolitaine, qui ont été suivis jusqu'à la fin de leurs études secondaires. Le niveau de diplôme est repéré dix ans après l'entrée en sixième. Les jeunes sans diplôme sont ceux qui n'ont pas de diplôme du secondaire à cette date, ou bien ont seulement le diplôme du brevet. Les milieux

sociaux sont connus essentiellement à partir des questionnaires adressés aux familles (ici l'enquête de 2008).

Les données sur les **intentions d'obtenir un diplôme du supérieur** sont issues d'un questionnaire adressé aux élèves dans le cadre de l'évaluation PISA. Une question leur demande : « *lequel de ces diplômes comptez-vous obtenir ?* » Les diplômes du supérieur regroupent le supérieur court (BTS notamment) et long.

32 Les différences de parcours entre filles et garçons

Les évaluations en mathématiques et en français correspondent aux **évaluations exhaustives** de début de CP et de début de CE1 (fiche 23) et aux **évaluations de début de sixième** (fiche 24) et de **début de seconde** (fiche 26).

Les parts de filles dans les classes de terminale sont une sélection qui présente des sections fortement féminisées ou fortement masculinisées mais également les sections les plus massives.

Les deux derniers indicateurs sont issus d'autres fiches et déclinées en fonction du genre : le **taux d'inscription immédiat** des bacheliers et bacheliers (fiche 29) et la répartition des **sortants de formation initiale** (fiche 36).

33 Les disparités territoriales de parcours et de résultats scolaires

Le milieu social des élèves de la carte 33.1 est résumé par l'**indice de position sociale**. Il s'agit d'une quantification de la profession des parents, en général les responsables légaux de l'élève, parfois un beau-parent ou un membre de la fratrie. Celle-ci tient compte des ressources financières et culturelles possédées en moyenne selon la profession, en utilisant les données sur les familles dans le panel d'élèves entrés en sixième en 2007, suivis par la DEPP (Rochet T., « Construction d'un indice de position sociale d'un élève », 1996, *Éducation & formations*, n° 90, DEPP-MENESR). Pour chaque département, les données sont calculées sur les élèves résidant dans ce département.

La réussite scolaire est mesurée sur la carte 33.2 par la note moyenne aux quatre épreuves écrites du diplôme national du brevet (DNB), ramenée à 20 points, avant majoration éventuelle par le jury. À la session 2019, ces épreuves incluaient une épreuve de français, de mathématiques, d'histoire-géographie et de sciences.

La caractérisation des territoires utilisée sur la carte 33.3 s'appuie sur une **typologie des communes** qui décrit les communes selon des dimensions liées à leur morphologie et leur éloignement aux villes. Les

Méthodologie et définitions

communes urbaines denses et très denses sont définies à partir de critères portant sur la population et la continuité du bâti (unités urbaines), la distribution de la population à l'intérieur des communes (grille de densité), et enfin, par le fait qu'elles sont incluses dans une aire d'attraction d'une ville d'au moins 50 000 habitants.

Le **taux de passage** en seconde générale et technologique sur la carte 33.4 est calculé en faisant le rapport entre les effectifs d'élèves en seconde GT lors de l'année scolaire 2020-2021 et les effectifs d'élèves en troisième en 2019-2020, dans un département. Le numérateur prend en compte les orientations vers l'enseignement agricole, l'apprentissage et dans un autre département que celui de l'établissement de troisième. Le champ exclut les dispositifs Segpa et ULIS.

34 Les objectifs de l'Union européenne en matière d'éducation et de formation à l'horizon 2030

Taux de participation à l'éducation des enfants – Les effectifs d'enfants ayant entre 3 ans et l'âge d'instruction élémentaire obligatoire inscrits dans des structures des systèmes d'éducation de la petite enfance (développement éducatif ou enseignement préélémentaire) sont rapportés aux données démographiques d'enfants de la même classe d'âge. Le champ de l'indicateur ne retient que les dispositifs qui sont intégrés dans la classification internationale type de l'éducation de niveau 0 (CITE 0) : soit développement éducatif (CITE 01) et enseignement préélémentaire (CITE 02).

Sorties précoces de l'éducation et de la formation – Les effectifs d'individus âgés de 18 à 24 ans qui ont tout au plus atteint le premier cycle de l'enseignement secondaire et ne sont ni en éducation ni en formation au cours des quatre semaines précédant l'enquête sont rapportés aux effectifs de la même classe d'âge de l'échantillon en question. Le champ de l'indicateur ne retient que les dispositifs d'éducation formelle ou non formelle. Cet objectif est complété par un indicateur connexe relatif aux individus ayant au moins atteint le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3, c'est-à-dire à partir du CAP en France), qui mesure la proportion de personnes âgées de 20 à 24 ans diplômées au moins de l'enseignement secondaire de deuxième cycle, sur la base de données publiées par Eurostat, enquête sur les forces de travail de l'UE.

Note : suite à la rénovation du questionnaire de l'enquête Emploi en 2013, la part de sortants précoces en France est corrigée de cette rupture de série pour les années 2010 à 2013 (estimation DEPP).

La **maîtrise insuffisante** correspond à la proportion de jeunes de 15 ans qui se situent strictement en-dessous du niveau 2 sur l'échelle PISA de compétences en compréhension de l'écrit, en

mathématiques ou en sciences. Pour rappel, l'OCDE fixe le niveau 2 sur l'échelle PISA de compétences comme le seuil à partir duquel « les élèves commencent à pouvoir utiliser leurs compétences en compréhension de l'écrit pour apprendre et résoudre un large éventail de problèmes concrets » (OCDE, 2019, *Résultats du PISA 2018* (vol. 1) : *Savoirs et savoir-faire des élèves*, Éditions OCDE, Paris).

Proportion de diplômés de l'enseignement supérieur – Les effectifs d'individus âgés de 25 à 34 ans ayant atteint un niveau de l'enseignement supérieur (les niveaux de CITE 5 à 8, c'est-à-dire à partir du BTS et du DUT en France) sont rapportés aux effectifs de la même classe d'âge au sein de l'échantillon.

35 Les sorties de formation aux faibles niveaux d'études

Le **taux de sortants de formation initiale peu ou pas diplômés** et le **part des 18-24 ans peu ou pas diplômés** (ou au plus le diplôme national du brevet) et en dehors de tout système de formation (ce dernier indicateur étant appelé également **taux de sortants précoces**) sont des indicateurs nationaux calculés à partir de l'enquête Emploi de l'Insee. Cette enquête vise principalement à observer la situation des personnes sur le marché du travail et comporte un ensemble de questions relatives à la formation initiale et continue. Le taux de sortants précoces est aussi un indicateur européen. La DEPP présente une série de taux de sortants précoces corrigée, de 2003 à 2013, des défauts de détection des diplômes antérieurs à 2013 et de l'élargissement du champ à l'outre-mer en 2014.

Dans l'enquête Emploi, l'échantillon des sortants de formation initiale est de faible dimension. Il est nécessaire de regrouper trois années d'observation afin d'obtenir suffisamment d'individus. Ainsi, les sortants de formation initiale peu ou pas diplômés de l'année 2018 correspondent à la moyenne des sortants entre 2017 et 2019.

L'enquête Emploi ne permet pas de déclinaison à un niveau géographique infranational. En revanche, le recensement de la population de l'Insee permet de calculer un indicateur proche dans son contenu du taux de sortants précoces et de le décliner par académie.

Le **part des 16-25 ans peu ou pas diplômés** représente la part de ces jeunes qui sont « sans-diplôme » ou possèdent au mieux le diplôme national du brevet, et qui ne sont pas inscrits dans un établissement d'enseignement. Cet indicateur est calculé à partir du recensement millésimé 2017, qui résulte des cinq enquêtes annuelles de recensement réalisées entre 2015 et 2019.

36 Le niveau d'études de la population

L'enseignement du second degré (ou enseignement secondaire) du premier cycle correspond aux formations dispensées dans les collèges. L'enseignement secondaire de second cycle correspond aux formations dispensées dans les lycées généraux, technologiques et professionnels (voie scolaire ou en apprentissage).

Le **niveau d'études** est mesuré par le diplôme le plus élevé déclaré par l'individu dans l'enquête Emploi de l'Insee. Cette enquête vise principalement à observer la situation des personnes sur le marché du travail et comporte un ensemble de questions relatives à la formation.

Les indicateurs sur l'éducation issus de l'**enquête Emploi** ont été affectés par des changements dans le questionnaire et de champ introduits à partir de 2013 et dont les effets se sont progressivement diffusés. Les estimations des flux de sortants ont en outre été modifiées dans l'édition 2019 (sortants 2016) pour inclure dans le champ les ménages vivant en communauté. Sauf mention contraire, les séries n'ont pas été réropolées pour tenir compte de ces ruptures de série.

Dans l'enquête Emploi, l'échantillon des **sortants de formation initiale** est de faible dimension. Il est nécessaire de regrouper trois années d'observation afin d'obtenir suffisamment d'individus. Ainsi, les sortants de formation initiale de l'année 2018 correspondent à la moyenne des sortants entre 2017 et 2019.

Les comparaisons entre pays sont fondées sur les **enquêtes nationales sur les forces de travail**. Pour la France, il s'agit de l'enquête Emploi.

L'**origine sociale** est appréhendée, classiquement, par la catégorie socioprofessionnelle des parents dans la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS), en donnant la priorité au père, celle de la mère y est substituée lorsque le père est absent, décédé ou n'a jamais travaillé. La PCS d'un retraité ou d'un inactif est celle de son dernier emploi.

La **proportion de jeunes d'une génération qui obtiennent le baccalauréat** correspond à la proportion de bacheliers d'une génération fictive d'individus qui auraient, à chaque âge, les taux de candidature et de réussite observés l'année considérée. Ce nombre est obtenu en calculant, pour chaque âge, le rapport du nombre de lauréats à la population totale de cet âge et en additionnant ces taux par âge. Les calculs ont été faits en utilisant les séries démographiques de l'Insee qui intègrent les résultats des enquêtes annuelles du recensement (mises en place en 2004) et figurent dans la base en vigueur en mars 2021. Ces données sont disponibles pour la France métropolitaine et les DROM hors Mayotte. Cet indicateur est à distinguer du taux de réussite, qui est calculé en rapportant le nombre d'admis au baccalauréat une année donnée au nombre de candidats présents (c'est-à-dire ayant participé à au moins une épreuve).

37 L'insertion professionnelle des jeunes

Le dispositif Inserjeunes, porté par la DEPP et la DARES, permet de rendre compte de l'**insertion professionnelle des sortants de formation professionnelle en lycée ou en apprentissage**. Ce dispositif, qui remplace désormais les enquêtes d'insertion dans la vie active permet notamment de répondre aux exigences de la loi sur la liberté de choisir son avenir professionnel de septembre 2018. Par l'appariement de fichiers de suivi des scolarités et des déclarations sociales nominatives (DSN), il permet de déterminer si les élèves inscrits en année terminale d'une formation professionnelle sont sortis du système scolaire ou s'ils poursuivent leurs études. Puis, pour les sortants, il permet de déterminer s'ils occupent un emploi salarié à des dates d'observation données (6 mois, 12 mois, 18 mois et 24 mois après la sortie). Ce dispositif ne concerne pas l'académie de Mayotte pour l'instant car les DSN n'y sont pas encore généralisées.

L'emploi des sortants de formation est mesuré à partir des Déclarations sociales nominatives. Il couvre l'ensemble du champ salarié privé, hors particuliers employeurs, ainsi qu'une partie des salariés du secteur agricole, en France.

Les sortants des formations professionnelles : sont considérés comme sortants les élèves qui ne sont plus inscrits en formation l'année scolaire suivante.

Taux de poursuite d'études : ratio entre l'effectif des jeunes toujours en formation en France (y compris les redoublants) et l'effectif de jeunes en dernière année de formation.

Taux de sortie : complémentaire du taux de poursuite d'études.

Taux d'emploi : ratio entre l'effectif de sortants en emploi salarié et l'effectif de sortants.

L'**enquête Génération** porte sur les débuts de parcours professionnels. Elle est réalisée par le Centre d'étude et de recherche sur les qualifications (Céreq) auprès de jeunes qui ont en commun d'être sortis du système éducatif la même année quel que soit le niveau atteint ou le domaine de formation suivi.

La première enquête Génération a été menée en 1997 auprès de jeunes sortis du système éducatif en 1992. Depuis 2001, un dispositif régulier d'interrogation a été mis en place : une génération nouvelle de sortants est interrogée tous les trois ans. L'interrogation se fait sur les trois premières années qui suivent leur sortie de formation et une génération sur deux est ensuite réinterrogée à intervalles réguliers : après cinq ans, sept ans et jusqu'à dix ans de vie active pour la Génération 1998. En 2017, le Céreq a ainsi interrogé, sur leurs sept premières années de vie active, un échantillon de presque 9 000 jeunes sortants de tous niveaux de formation parmi les 708 000 jeunes ayant arrêté leurs études au cours ou à l'issue de l'année scolaire 2009-2010.

Méthodologie et définitions

L'enquête Génération a depuis été renouvelée et l'enquête menée en 2020 auprès de la Génération 2017 est la première de ce nouveau cycle. **L'emploi à durée indéterminée** est un emploi en contrat à durée indéterminée (CDI) ou un emploi de fonctionnaire ou non-salarié.

38 Le diplôme et l'entrée dans la vie active

Les comparaisons entre pays sont fondées sur les **enquêtes nationales sur les forces de travail** du premier trimestre. Pour la France, il s'agit de l'**enquête Emploi**. Cette enquête vise principalement à observer la situation des personnes sur le marché du travail et comporte un ensemble de questions relatives à la formation initiale et continue. Les indicateurs sur l'éducation issus de l'enquête Emploi ont été affectés par des changements de questionnaire et de champ à partir de 2013, dont les effets se sont progressivement diffusés. Sauf mention contraire, les séries n'ont pas été réropolées pour tenir compte de ces ruptures de série. Les évolutions entre les années antérieures et postérieures à 2013 et 2014 sont à interpréter avec précaution.

Les études formelles sont dispensées par des établissements reconnus et débouchent sur des diplômes. Les études initiales sont des études poursuivies sans interruption de plus d'un an depuis l'école élémentaire.

Le **niveau d'études** est mesuré par le diplôme le plus élevé déclaré par l'individu à l'enquête Emploi.

Le **cumul emploi-études** correspond à la situation où la personne déclare à la fois être en formation initiale et avoir un emploi pendant une semaine donnée.

Un **actif** est une personne en emploi (**actif occupé**) ou au chômage. Un **inactif** est une personne ni en emploi ni au chômage.

La **part de chômage** est le rapport entre le nombre de chômeurs et l'ensemble de la population correspondante. Elle diffère du taux de chômage, qui est le rapport entre le nombre de chômeurs et le nombre d'actifs (actifs occupés et chômeurs).

Un **chômeur au sens du BIT** est une personne âgée de 15 ans ou plus qui répond simultanément à trois conditions : être sans emploi durant une semaine donnée ; être disponible pour prendre un emploi dans les deux semaines ; avoir cherché activement un emploi au cours des quatre dernières semaines ou en avoir trouvé un qui commence dans moins de trois mois. ■

Niveaux de formation

Nomenclature des niveaux

Les données utilisées dans l'ouvrage utilisent la nomenclature du cadre national des certifications professionnelles (décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019), inspirée des classifications européennes et internationales.

Niveau 3 (anciennement V) : CAP, BEP, MC5.

Niveau 4 (anciennement IV) : baccalauréat, BP, BT, BMA, MC4.

Niveau 5 (anciennement III) : DEUG, BTS, DUT, DEUST, DMA (bac + 2).

Niveau 6 (anciennement II) : licence, licence professionnelle, maîtrise, master 1 (bac + 3 et bac + 4).

Niveau 7 (anciennement I) : master, diplôme d'études approfondies, diplôme d'études supérieures spécialisées, diplôme d'ingénieur (bac + 5).

Niveau 8 (anciennement I) : doctorat, habilitation à diriger des recherches (bac + 8).

Cette nomenclature remplace l'ancienne nomenclature des niveaux (VI, V, etc.) fixée par la Commission statistique nationale de la formation professionnelle et de la promotion sociale (nomenclature 1969).

CITE : Classification internationale type de l'éducation

Conçue par l'Unesco au début des années 1970, la Classification internationale type de l'éducation (Cite) permet de classer les programmes et les niveaux d'études de l'ensemble des pays selon une nomenclature unique. Il s'agit d'un outil indispensable aux comparaisons statistiques internationales dans le champ de l'éducation et de la formation. Les effectifs scolarisés, la dépense d'éducation, ou encore les flux de diplômés peuvent ainsi être comparés d'un pays à l'autre.

La Cite définit une échelle de degrés et de cycles d'enseignements progressant des niveaux élémentaires aux complexes. Les niveaux d'études pris en compte sont ceux qui ont été sanctionnés par un diplôme. Les personnes ayant au moins le niveau CITE 3 possèdent ainsi en France au moins un CAP, un BEP ou un baccalauréat. La CITE a été révisée en 2011 ; la CITE 2011 a commencé à s'appliquer à partir des données 2014.

Les cycles de la CITE 2011 sont :

0 : éducation de la petite enfance (01 : programmes éducatifs pour les moins de 3 ans ; 02 : enseignement préélémentaire)

1 : enseignement élémentaire

2 : premier cycle de l'enseignement secondaire

3 : second cycle de l'enseignement secondaire

4 : enseignement post-secondaire non-supérieur

5 : enseignement supérieur de cycle court

6 : licence ou niveau équivalent

7 : master ou niveau équivalent

8 : doctorat ou niveau équivalent

Pour en savoir plus, voir la méthode et les classements de chaque pays : <http://uis.unesco.org/fr/cartographies-de-la-cite>

Table des sigles

B

BEP	Brevet d'études professionnelles
BIT	Bureau international du travail
BP	Brevet professionnel
BTS	Brevet de technicien supérieur

C

CAF	Caisse d'allocations familiales
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CDI	Contrat à durée indéterminée
Cedre	Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons
Céreq	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CFA	Centre de formation d'apprentis
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CP	Cours préparatoire
CE1/CE2	Cours élémentaire première année/deuxième année
CM1/CM2	Cours moyen première année/deuxième année
Covid-19	Coronavirus disease 2019
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles

D

DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
DIE	Dépense intérieure d'éducation
DIMA	Dispositif d'initiation aux métiers en alternance
DNB	Diplôme national du brevet
DNE	Direction du numérique éducatif
DROM	Département et région d'outre-mer
DSNJ	Direction du service national et de la jeunesse
DUT	Diplôme universitaire de technologie

E

EP	Éducation prioritaire
EPS	Éducation physique et sportive
EQTP	Équivalent temps plein
EREA	Établissement régional d'enseignement adapté
ES	Économique et social (baccalauréat général)
ESMS	Établissements sociaux et médico-sociaux

G

GT	Général et technologique
-----------	--------------------------

I

ICILS	<i>International Computer and Information Literacy Study</i>
IEA	<i>International Association for the Evaluation of the Educational Achievement</i>
Insee	Institut national de la statistique et des études économiques
IUT	Institut universitaire de technologie

J

JDC	Journée défense et citoyenneté (ex-JAPD)
------------	--

L

LEC	Lire, écrire, compter
LEGT	Lycée d'enseignement général et technologique
LP	Lycée professionnel

M

M1/M2	Master première/deuxième année
MENJS	Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
MESRI	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation

O

OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
-------------	---

P

PIB	Produit intérieur brut
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PPA	Parité de pouvoir d'achat
Praesco	Pratiques d'enseignement spécifiques aux contenus disciplinaires

R

REP/REP+ Réseau d'éducation prioritaire / Réseau d'éducation prioritaire renforcé

S

Segpa Section d'enseignement général et professionnel adapté

SIES (Sous-direction des) systèmes d'information et des études statistiques

Sivis Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire

STAV Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant

STD2A Sciences et technologies du design et des arts appliqués (ex-STI)

STI2D Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (ex-STI)

STL Sciences et technologies de laboratoire

STMG Sciences et technologies du management et de la gestion (ex-STG)

STS Section de technicien supérieur

T

Talis *Teaching and Learning International Survey*

TICE Technologies d'information et de communication pour l'enseignement

Timss *Trends in International Mathematics and Science Study*

U

ULIS Unité localisée pour l'inclusion scolaire

UE Union européenne

Les publications de la DEPP

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports propose diverses publications présentant les données statistiques complètes résultant d'enquêtes systématiques, mais aussi des séries d'indicateurs analytiques, des articles méthodologiques ou de synthèse, des résultats d'études ou de recherches. Cette offre de publications de la DEPP permet une actualisation et différentes lectures du fonctionnement et des résultats de notre École.



Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (2021)

Toute l'information statistique disponible sur le système éducatif et de recherche français déclinée en plus de 180 thématiques.

↓ Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

📅 Nouvelle édition annuelle.

📖 Ouvrage relié, 420 pages.



L'Éducation nationale en chiffres (2021)

Les caractéristiques et les tendances du système éducatif français en quelques chiffres-clés.

Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne. ↓

Actualisation annuelle. 📅



Bilan social (2019-2020)

Un panorama de l'ensemble des personnels enseignants et non enseignants qui réunit les indicateurs utiles au pilotage des ressources humaines du ministère.

↓ Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

📅 Nouvelle édition à paraître en décembre 2021.

📖 Ouvrage broché, 380 pages.



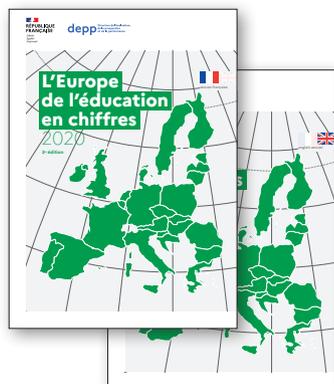
Filles et garçons sur le chemin de l'égalité (2021)

Les principales données statistiques sur les résultats et parcours scolaires comparés des filles et des garçons.

Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne. ↓

Actualisation annuelle. 📅

Tous les contenus sont accessibles gratuitement en ligne.
La plupart proposent le téléchargement d'un format
imprimable et de tableaux de données :
www.education.gouv.fr/etudes-et-statistiques



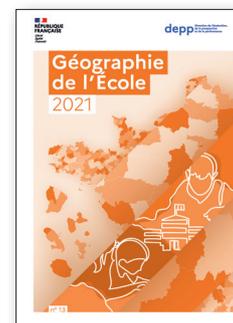
Géographie de l'école (2021)

Analyse des disparités territoriales du système d'éducation et de formation, illustrée par des cartes et accompagnée de données détaillées aux différentes mailles d'observation (département, académie et région académique).

Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

Nouvelle édition trisannuelle.

Ouvrage broché, 108 pages.



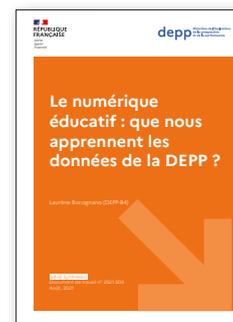
L'Europe de l'éducation en chiffres

Panorama international qui propose une grande variété d'indicateurs permettant de confronter les multiples dimensions en jeu dans la réussite éducative, et ce pour chacun des pays de l'Union européenne face à des objectifs communs désormais portés par des cibles chiffrées.

Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

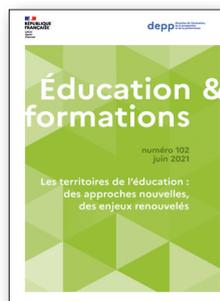
Nouvelle édition trisannuelle.

Ouvrage relié, 88 pages.



Documents de travail

Les documents de travail de la DEPP présentent les résultats de travaux à caractère technique ou des exploitations statistiques détaillées non disponibles sur d'autres supports.



Éducation & formations

Analyses et études statistiques originales sur les grands enjeux de l'éducation, de la formation ou de la recherche.

Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

Revue scientifique, 2 à 3 numéros par an.

Notes d'Information

Les résultats les plus récents issus des exploitations d'enquêtes et d'études statistiques :
mise au point sur des données périodiques (constat de rentrée, résultats du bac)
ou conjoncturelles (évaluation des acquis des élèves),
sur les conclusions d'analyses plus structurelles (mobilité des enseignants)
et les comparaisons internationales (rapport Eurydice sur l'enseignement des langues en Europe).

Feuilletable et téléchargeable en ligne.

Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

40 à 50 Notes par an.



L'état de l'École en ligne

Le ministère en charge de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports participe au débat public général sur le système éducatif français en assurant l'accès des citoyens et des spécialistes aux informations et analyses qu'il détient. À ce titre, il encourage la meilleure utilisation et la plus large diffusion possibles des informations statistiques de cet ouvrage. Les contenus de *L'état de l'École* sont ainsi mis à disposition sur le site web institutionnel.

Toute reproduction partielle est autorisée sans demande préalable ; l'utilisateur veillera toutefois à ce que la source soit bien mentionnée.

Consultez *L'état de l'École* en ligne à l'adresse :

www.education.gouv.fr/EtatEcole2021

- téléchargez l'ouvrage au format PDF ;
- téléchargez les tableaux et graphiques de la publication au format Excel.

Retrouvez sur le site web du ministère en charge de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports l'ensemble des données publiques couvrant tous les aspects structurels de l'éducation :

- les derniers résultats d'enquêtes ;
- les publications et rapports de référence ;
- les séries chronologiques de données statistiques sur le système éducatif ;
- des données détaillées et actualisées ;
- des répertoires, nomenclatures et de la documentation ;
- des jeux de données en open data.

www.education.gouv.fr/etudes-et-statistiques

Vous recherchez une information statistique ?

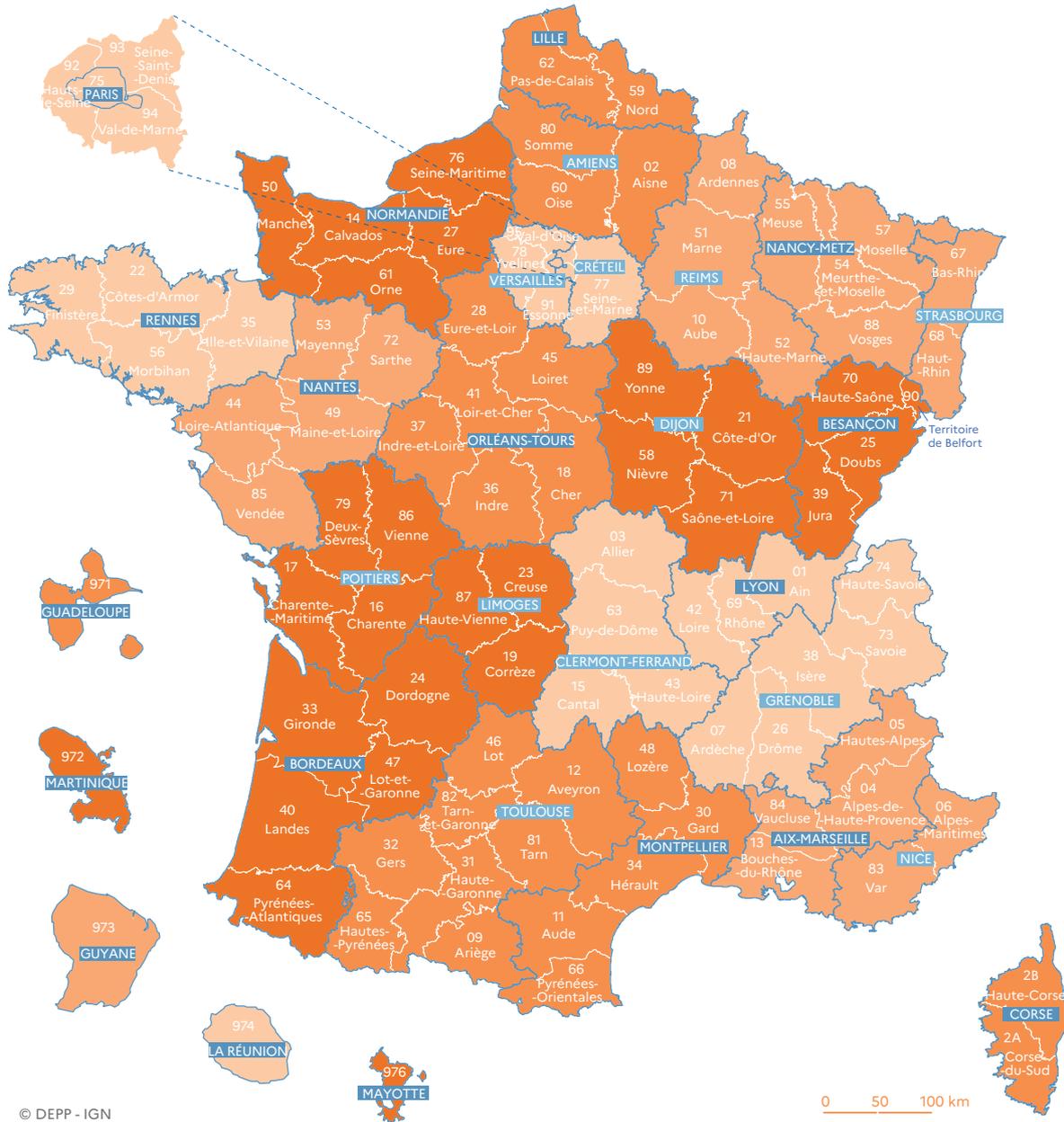
Rendez-vous sur DΣPPαDoc, le catalogue qui rassemble toutes les publications et archives de la statistique sur l'éducation et la formation :

<https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr>

Besoin d'aide pour trouver une information ?

depp.documentation@education.gouv.fr

Achévé d'imprimer en novembre 2021
sur les presses de Dejalink,
93240 Stains



© DEPP - IGN

Depuis le 1^{er} janvier 2020, 18 régions académiques sont mises en place pour répondre au nouveau cadre régional créé par la loi du 16 janvier 2015.

- Région académique
- Limite d'académie
- 38 Département
- LYON Recteur de région académique
- NICE Recteur d'académie

L'état de l'École

2021

Véritable panorama du système éducatif français, *L'état de l'École* rassemble les indicateurs statistiques les plus pertinents pour analyser les évolutions et les tendances dans l'éducation.

Scolarité des élèves, investissements, climat scolaire, formation des personnels, acquis des élèves, parcours, orientation et insertion professionnelle. Toutes ces dimensions sont abordées à travers 38 fiches synthétiques illustrées par des graphiques, cartes ou tableaux.

Des indicateurs internationaux stables permettent d'établir des comparaisons et de situer la France parmi d'autres pays. Certaines fiches rendent compte des inégalités sociales, des différences de genre et des disparités territoriales.

L'ensemble des analyses et indicateurs de ce numéro ainsi que des données complémentaires sont disponibles en ligne sur le site du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

↓ Téléchargeable sur
education.gouv.fr/EtatEcole2021



ISBN 978-2-11-162564-8
e-ISBN 978-2-11-162565-5



9 782111 625648